



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS

COMUNICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA E
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA COMUNICAÇÃO

Salvador
2012

ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS

**COMUNICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA E
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA COMUNICAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho.

Salvador
2012

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

Jesus, Rosane Meire Vieira de.

Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação / Rosane Meire Vieira de Jesus. – 2012.

169 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012.

1. 2. 3.

4. I. Tourinho, Maria Antonieta de

Campos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

III. Título.

CDD -



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DOUTORADO DE
ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS, NO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
E DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA.

Aos quinze dias do mês de março do ano de dois mil e doze, às dez horas, reuniu-se no Auditório II, desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Maria Inez da Silva de Souza Carvalho, Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Claudio Cledson Novaes, Rosana Elisa Catelli e por mim, Maria Antonieta de Campos Tourinho orientadora, para julgar o trabalho intitulado: “COMUNICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA E EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA COMUNICAÇÃO”, de autoria de Rosane Meire Vieira de Jesus. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está aprovado. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Maria Antonieta de Campos Tourinho. Salvador, 15 de março de 2012.

Maria Antonieta de Campos Tourinho
Rosana E. Catelli
Roseli de Sá
Inez Carvalho

CONFERE COM O ORIGINAL
DATA 26.04.2012
Eliene B. Batista
Secretária Executiva
SIAPE: 1659286
PPGE/FACED/UFBA

ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS

**COMUNICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FÍLMICA E EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA DA COMUNICAÇÃO**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 15 de março de 2012.

Banca examinadora

Cláudio Cledson Novaes _____
Doutor em Comunicação pela Escola de Comunicação e Arte da Universidade do Estado de São Paulo, USP, Brasil
Universidade Estadual de Feira de Santana

Maria Antonieta de Campos Tourinho – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Maria Inez da Silva Souza Carvalho _____
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Rosana Elisa Catelli _____
Doutora em Multimeios pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil
Universidade Estadual de Santa Cruz

A meus filhos, Beatriz e Pedro,
pelo contramovimento desta escrita.

AGRADECIMENTOS

A **Tânia, Tanísia e Roseane**, pelo companheirismo sincero.

A **Inez**, pela inspiração cotidiana.

A **Tuca**, minha orientadora sensível e cuidadosa.

A **Roseli**, pela orientação a “assuntos gadamerianos”.

Aos professores da banca examinadora, **Cláudio, Inez, Rosana, Roseli e Tuca**, pela atenção a mim conferida.

A **Clívio**, uma amizade construída durante a pesquisa.

A **Márcea** (meu anjo da guarda), **Paulinha, Isis, Fabrízia e Luiza**, colegas de interessantes “rinhas”.

A **Ruthildes**, pela paciência comigo e com meu texto.

Aos **professores-cursistas** que participaram dos projetos *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas* e *CineContexto: um registro geo-histórico na tela*, bem como dos Grupos de Estudos Cinematográficos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, nos municípios baianos de Irecê e de Tapiramutá.

Ao grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (**FEP**), ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (**PPGE**), à Faculdade de Educação da **UFBA** e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**).

Grata por terem me auxiliado nesse processo árduo e formativo de pensar Cinema e Educação.

Chinolope vendia jornais e engraxava sapatos em Havana. Para deixar de ser pobre, foi embora para Nova York.

Lá, alguém deu de presente a ele uma máquina de fotografia. Chinolope nunca tinha segurado uma câmera nas mãos, mas disseram a ele que era fácil:

- Você olha por aqui e aperta ali.

E ele começou a andar pelas ruas. Tinha andado pouco quando escutou tiros e se meteu num barbeiro e levantou a câmera e olhou por aqui e apertou ali.

Na barbearia tinham baleado o gângster Joe Anastásia, que estava fazendo a barba, e aquela foi a primeira foto da vida profissional de Chinolope.

Pagaram uma fortuna por ela. A foto era uma façanha. Chinolope tinha conseguido fotografar a morte. A morte estava ali: não no morto, nem no matador. A morte estava na cara do barbeiro que a viu.

Eduardo Galeano, 2007.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação.** Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

A aproximação teórica dos conceitos de arte, experiência, comunicação e formação traduz o cerne desta narrativa que intenta construção conceitual da expressão experiência fílmico-pedagógica, no sentido de problematizar o movimento existencial da comunicação da experiência fílmica. Este trabalho compreende experiência fílmica tanto na dimensão formativa da recepção quanto da produção de um filme. Com inspiração metodológica da pesquisa-ação existencial de René Barbier e da pesquisa do tipo etnográfico de Marli André, esta narrativa trabalha com o método inventado da pesquisa-ação do tipo etnográfico. Os cenários da pesquisa a-com-tecem nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, nos municípios baianos de Irecê e de Tapiramutá. Os cenários são acessados pelas pessoas pesquisadas, professores-cursistas ireceenses e tapiramutenses, que participam das seguintes atividades curriculares: 1) em Irecê, três Grupos de Estudos Cinematográficos, *Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global*, *As horas: Como se ensina a ser menina* e *O ano em que meus pais saíram de férias: compreendendo a Ditadura Militar brasileira*, e o Projeto *CineContexto: um registro geo-histórico na tela*, no segundo semestre de 2009; 2) em Tapiramutá, o Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas I*, no segundo semestre de 2009, e a sua continuação, Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas II*, no primeiro semestre de 2010. Sob o pano de fundo das hermenêuticas filosóficas de Hans-Georg Gadamer e da fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger, são interpretados os diversos textos acessados na observação participante das atividades referidas dos cursos, bem como os textos que emergem dos cenários – críticas fílmicas, vídeos-documentários, Diário de Ciclo, Memorial e discussão em listas online. O diálogo entre o experienciado nos cenários investigados e o horizonte de perguntas da DesEstética possibilitou à pesquisadora-intérprete interrogar-se quanto à participação pedagógica do filme nos cursos de formação de professores em exercício, em Irecê e Tapiramutá, a partir das possibilidades que a comunicação da experiência fílmica encerra no a-com-tecer pedagógico ao emergir outras experiências que atualizam a formação dos professores-cursistas em um processo educativo menos teleológico e mais experiencial.

Palavras-chave: A-com-tecer. Experiência. Comunicação. Hermenêutica. Filme.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Communication of the filmic experience and pedagogical experience of the communication.** Thesis of doctorate in Education – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ABSTRACT

The theoretical approach of the concepts of art, experience, communication and formation reflects the core of this narrative that tries the conceptual construction of the expression of the filmic and pedagogic experience to confront the existential movement of the communication of the filmic experience. This work understands filmic experience in the formative dimension of the reception and of the production of a film. With methodological inspiration of the existential action research of René Barbier and the research of the ethnographic type of Marli André, this narrative works with the invented method of the action research of the ethnographic type. The scenarios of the research happen in the graduate courses in Pedagogy of the Faculdade de Educação/ Universidade Federal da Bahia, in the cities of Irecê and of Tapiramutá, Bahia. The scenarios are accessed by researched persons, teacher students from Irecê and Tapiramutá, that participate in the curricular activities: 1) at Irecê, three Group of Cinematographic Studies, *Cinema, Aspirinas e Urubus: a study of the local and global historical context*, *As horas: how do you teach a girl* e *O ano em que meus pais saíram de férias: understanding the Brazilian military dictatorship*, and the Project *Filmic context: a geo-historical registry on the screen*, in the second half of 2009; 2) at Tapiramutá, the Project *Documentary happening: building filmic narratives I*, in the second half of 2009, and its sequel, Project *Documentary happening: building filmic narratives II*, in first half of 2010. Under the background of philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer and the hermeneutic phenomenology of Martin Heidegger, the various accessed texts are interpreted on participant observation of the activities of these courses, and the texts that appear from scenarios – filmic critiques, documentary videos, Daily Cycle, Memorial and discussion in online list. The dialogue between the occurred in the investigated scenarios and the questions horizon of the Non-Aesthetics enables to interrogate the pedagogic participation of the film in the formation courses of teachers in service, in Irecê e Tapiramutá, according to the possibilities that the communication of the filmic experience does in the pedagogic happening. So other experiences happen and update the formation of the teachers in service in an education process less teleological and more experiential.

Keywords: Happening. Experience. Communication. Hermeneutics. Film.

SUMÁRIO

1.	FORMA FORMANTE: INTRODUÇÃO	11
2.	INVENÇÃO METODOLÓGICA	23
3.	OS CENÁRIOS E AS PESSOAS	34
3.1	EM IRECÊ	36
3.2	EM TAPIRAMUTÁ	46
4.	HORIZONTE DE PERGUNTAS	52
4.1	DO SUJEITO DA ESTÉTICA	57
4.2	PARA O OBJETO DA DESESTÉTICA	65
5.	O A-COM-TECER EM IRECÊ	82
5.1	JOGO PLANEJADO	83
5.2	JOGO JOGADO	101
5.2.1	<i>Com Cinema, aspirinas e urubus</i>	110
5.2.2	<i>Com As horas</i>	117
5.2.3	<i>Com O ano em que meus pais saíram de férias</i>	123
6.	O A-COM-TECER EM TAPIRAMUTÁ	127
6.1	JOGO PLANEJADO	128
6.2	JOGO JOGADO	137
6.2.1	<i>Para 100% tapiramutenses</i>	148
6.2.2	<i>Para Entrelaços na vida</i>	150
6.2.3	<i>Para Nada do que foi será</i>	152
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMA FORMADA	155
	REFERÊNCIAS	161
	ANEXOS	
	ANEXO A – <i>100% tapiramutenses</i>	167
	ANEXO B – <i>Entrelaços na vida</i>	168
	ANEXO C – <i>Nada do que foi será</i>	169

A vós outros, quem quer que sejais, intrépidos exploradores e aventureiros que embarcastes com velas astutas em mares temíveis.

A vós, ébrios de enigmas, gozosos das penumbras, almas atraídas por flautas a todas as voragens ilusórias.

Porque não quereis seguir às cegas e com mão nervosa um fio condutor; e onde quer que podeis *adivinhar* aborreceis *concluir*.

Friedrich Nietzsche, 2011.

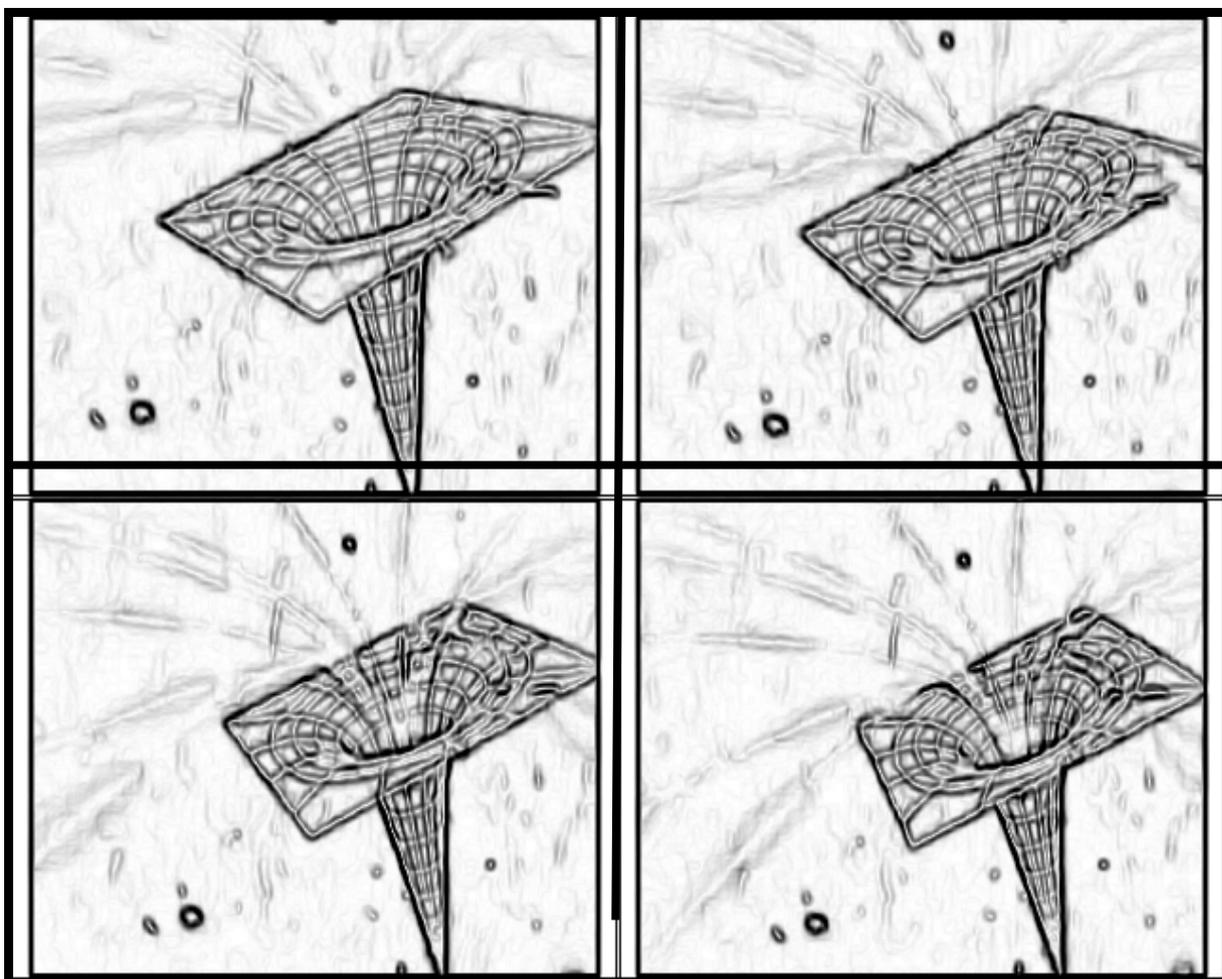


Figura 1 – frames modificados digitalmente, oriundos do vídeo *Um índio*, produzido pela equipe de coordenação e orientação do Projeto Irecê.

1. FORMA FORMANTE: INTRODUÇÃO

Início esta escrita, negando a possibilidade da mesma ser uma tese, termo derivado do grego, *thésis*, que significa proposição submetida à demonstração em prol da evidência e validade (CUNHA, 2007). Não há proposições que pretendo demonstrar, mediante uma estrutura lógica de enunciados correlacionados e derivados de axiomas ou de deduções válidas que partem de premissas verdadeiras. O conteúdo desta pesquisa de doutorado não participa do conceito de tese nessa perspectiva do determinismo racionalista. Em contraposição a isso, a falibilidade é inerente ao seu conteúdo, que é a forma como trato/tateio o tema; a forma como compreendo as experiências fílmico-pedagógicas que emergem das atividades curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, nos municípios baianos de Irecê e de Tapiramutá.

Longe do programático, do normativo e do operativo, narro o que a-com-tece nos cenários investigados, em Irecê e em Tapiramutá, mais especificamente trago à baila o que escolho narrar do que a-com-tece, já que se trata de uma construção discursiva. O conteúdo deste trabalho doutoral, portanto, impossibilita sua validação, mas nem por isso o torna sem rigor científico, apenas o vincula ao fundamento fraco de Vattimo (2002). Ou seja, a minha situação epistemológica¹ corrobora com a ideia de que a construção de sentenças propositivas emerge de situações concretas espacial e temporalmente localizadas, logo o relato reflexivo iniciado aqui é circunstanciado, revelando a precariedade de retrodizer o passado e a indeterminação da previsão do futuro.

No entanto a concreticidade revelada no discurso não permite que este texto fique à deriva em esquemas interpretativos por aqueles que não vivenciaram a pesquisa, pois espaço e tempo são substantivos ao ser posicionais, mas também são relacionais, ou seja, toda situação é mapeada **em relação a**. O aparente subjetivismo que envolve o olhar relativista é inviável quando pensamos em redes de sentidos e significados por onde transita nossa existência. Não somos em si, mas somos em relação a; somos atualizações de cenários socioculturais compartilhados coletivamente.

¹ Entendo epistemologia a partir de Blackburn (1997, p. 118-119): “(do gr., *epistêmê*: conhecimento) Teoria do conhecimento. Algumas de suas questões centrais são: a origem do conhecimento; o lugar da experiência e da razão na gênese do conhecimento; a relação entre o conhecimento e a certeza, e entre o conhecimento e a impossibilidade do erro; a possibilidade do ceticismo universal; e as formas de conhecimento que emergem das novas conceitualizações do mundo”.

O rigor desta pesquisa está na compreensão de que as dimensões espaço e tempo se dão de forma imbricada nos cenários investigados; não como estruturas predefinidas sobre as quais explico o objeto de uma vez por todas. O espaço é marcado por modos de ser e de aparecer como possibilidade diante das variadas e não-lineares temporalidades num presente estendido que está em constante formação devido à tensão que ele estabelece com o passado, enquanto segurança acolhedora e desafiada pelas contingências, e com o futuro, como angústia suscitada pelo campo de possibilidades que se abre na finitude humana. A flecha do tempo se liquidifica no espaço, habitado por temporalidade como condição ontológica, o modo como experimentamos as tradições e nos projetamos no mundo como possibilidade, em devir.

Essa perspectiva científica revela um mundo em que nós não estamos delimitados em um paradigma definitivo espaço-temporal, mas um mundo que desponta para um ser que se mostra e, ao aparecer, instala um mundo para fazer sentido ao *ser-aí*. Não há um mundo verdadeiro em si, que a razão objetiva – a razão pura kantiana – tenta idealmente apreender; somente interpretações. Como pesquisadora-intérprete, compreendo os cenários investigados como a-com-tecer, aliás, a própria pesquisa é o a-com-tecer da pesquisa.

O **a-com-tecer**² é um conceito fundante nesta escrita, já que participa da dimensão de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando as diversas possibilidades postas (CARVALHO, 2008). Como num jogo, o a-com-tecer é uma ação que se exerce ou se executa por si mesma, sem uma finalidade para além da própria atividade. O fim que se impõe é esgotado na própria execução, limitada pelas possibilidades de escolhas que são impostas pelas regras. O movimento é estratégico em prol da melhor execução. A diferença do ato de jogar para o a-com-tecer é que, no jogo, as regras são dadas *a priori* e ao jogador cabe construir táticas; no a-com-tecer, as regras estão por ser inventadas no decorrer do que acontece e ao jogador cabe manejá-las e também burlá-las, se preciso for.

Recorrendo a uma análise dos elementos que formam o termo a-com-tecer, Cunha (2007, p. 1), além de outras acepções, traz o **a** como redução de ad-, utilizado em verbos oriundos de substantivo, indicando ação. O elemento **a** imprime movimento ao substantivo *acontecimento* que, segundo Abbagnano (2007, p.15), significa “(...) lat. *Accidens*; in.

² Com permissão etimológica e licença ortográfica, radicalizo o segundo elemento de formação do termo **a-com-tecer**, diferentemente do original a-con-tecer, cunhado por Carvalho (2008). Dessa forma, marco a dimensão filosófica do termo em detrimento ao uso corriqueiro do verbo acontecer.

Occurrence; fr. *Événement*; al. *Vorfall*; it. *Accadimentó*. Um fato ou um evento que tem certo caráter acidental ou fortuito ou, pelo menos, do qual não se pode excluir esse caráter”³.

Portanto o **a** torna o termo uma ação ou atividade instada por vetores variados e desconexos, a princípio, ao ponto de sobrevir. O que inclui, no âmbito filosófico do termo a-com-tecer, contingência, pois deriva do verbo latino *contingescere*, cujo significado é de um fato imprevisto, ocorrência por acaso ou por acidente. Em português, contingência e contingente são vocábulos que preservaram o sentido de incerteza, de ocorrência eventual, que pode ou não suceder. Em termos metafísicos, o contingente é considerado como aquilo que não é em si, mas com o outro. E o verbo *acontecer* tem igualmente esta conotação de inesperado, fortuito, inopinado, incerto, não previsto, conforme se pode ler em Ferreira (1999) e em Cunha (2007) - realizar-se inopinadamente diante de uma circunstância.

Nesse momento, é essencial trazer o sentido dado pelo elemento **com** que denota relação, companhia, contiguidade, sociedade (CUNHA, 2007). A relação não é uma construção subjetiva, *a posteriori*, de o evento sobrevir, mas tem um caráter objetivo e real, pois as relações se referenciam a coisas do mundo e essas coisas têm existência isolada ou na relação. As forças variadas e desconexas, que instam para o acontecimento vir à tona, advêm de outros acontecimentos empiricamente dados e externos à consciência ou ao pensamento. O elemento **com**, dessa forma, aproxima o a-com-tecer do conceito de *estado*, que “é considerado por Bergson como uma *forma* ou um *instantâneo* imóvel tomado do vir-a-ser (...) Na verdade, a noção de E. [estado] não inclui absolutamente a de repouso ou imobilidade, mas a de relação de objetos entre si no conjunto de uma situação”⁴ (ABBAGNANO, 2007, p.366).

O radical **tecer** é um verbo que significa “entrelaçar regularmente os fios de” e, na acepção figurada, tem-se “enredar, intrigar” (CUNHA, 2007, p. 759). O a-com-tecer, finalmente, com esse radical coaduna com a ideia de construção, produção, realização, *performance*. É atividade, mas também é produto; é ato como forma formante, mas também produto enquanto forma formada. O acontecimento que sobrevém tem sua lógica interna necessária, imprevisível e irreversível e se faz no a-com-tecer, diante da singularidade do que está posto. Logo o movimento se dá na tensão entre a-com-tecer acontecido e a-com-tecer acontecendo, trazendo em questão conceitos como imanência, posto que o acontecimento está no a-com-tecer, e transcendência, visto que o a-com-tecer comporta sempre um além do que está imediatamente dado, o acontecimento.

³ Grifos do autor.

⁴ Grifos do autor.

Nesse sentido, a substantivação do termo e o realce da sua formação com hífen explicitam as acepções expostas para afastar a ideia de uma totalidade estática e imutável que se pretende evidenciar ou pôr em prova. Aproximo-me, epistemologicamente, de uma forma de interpretar o mundo numa perspectiva não-causalista em que compreendo o fenômeno pesquisado mergulhado no jogo dinâmico do a-com-tecer, priorizando as flutuações e instabilidade e não a ordem, a estabilidade. Na perspectiva do realismo não-representativo de Chalmers (1993), reconheço os limites da validade de um conceito que é construído em cima de modelos, idealizações, já que o real concreto se atualiza muito mais rapidamente do que o plano das ideias. Na mesma direção, Prigogine (1996, p. 57) afirma que:

Se nosso mundo devesse ser compreendido através do modelo dos sistemas dinâmicos estáveis, não teria nada em comum com o mundo que nos cerca: seria um mundo estático e predizível, mas não estaríamos lá para formular as predições. No mundo que é nosso, descobrimos em todos os níveis flutuações, bifurcações, instabilidades. Os sistemas estáveis que levam a certezas correspondem a idealizações, a aproximações.

O “mundo que é nosso”, afirmado por Prigogine, nada mais é do que o real concreto, onde as coisas a-com-tecem na singularidade e universalidade da situação geo-histórica. Para compreender o fenômeno, desse modo, é necessário perceber seus comportamentos probabilistas – a realidade do devir, o tornar-se. Assim acesso o termo a-com-tecer nesta escrita para investigar as probabilidades da existência do que nomeio experiência filmico-pedagógica; bem como assumo que esse a-com-tecer se dá na co-presença da incerteza da concreticidade do fenômeno e da orientação precária da situação hermenêutica em que me lanço nesse a-com-tecer. O resultado da pesquisa advém de um processo estimulado, promovido e dirigido pela forma do lançar-me, que antes de ser formada, é formante.

Luigi Pareyson (1993; 1997), em sua Teoria da Formatividade, discute a formação de uma obra de arte a partir da relação congenial entre forma formada e forma formante. Todo artista não participa do processo artístico de forma orientada ao ponto de ser guiado por uma ideia já definida da obra, como também não vive uma aventura desprovido de qualquer amarra formal ou temática. O processo de produção pressupõe tentativas impulsionadas para o êxito na formação de uma obra, o que ele nomeia de lei teleológica do êxito. Essa lei não é geral, mas uma legalidade particular inventada no próprio percurso de se formar a obra. É contemporaneidade da invenção com a operação dessa lei.

E é justamente esta a condição do processo artístico, guiado por uma espécie de antecipação e de pressentimento do êxito, pelo qual a própria obra age

antes ainda de existir: se é verdade que a forma existe somente quando o processo está acabado, como resultado de uma atividade que a inventa no próprio ato que a executa, é também verdade que a forma age como *formante*, antes ainda de existir como *formada*, oferecendo-se à adivinhação do artista e, por isso, solicitando seus eficazes presságios e dirigindo as suas operações. Com base nesta *dialética de forma formante e forma formada* a obra de arte tem a misteriosa prerrogativa de ser ao mesmo tempo lei e resultado da sua formação, isto é, de existir como conclusão de um processo estimulado, promovido, dirigido por ela⁵ (PAREYSON, 1997, p. 188-189).

Pareyson confere uma dimensão ontológica à formação da obra de arte e, neste trabalho, recorro a essa relação **forma formante e forma formada** para explicitar a fundação ontológica da formação em geral, não necessariamente, da arte, porém de qualquer operosidade humana que é, essencialmente, formatividade – seja o processo formativo de uma narrativa doutoral ou do *ser-aí*. A imprevisibilidade e a disciplina participam do processo formativo em uma composição solicitada pelo formador que, com sua *pre-sença*, adivinha na errância a formação se formando. Esse presságio ou adivinhação não é uma previsão do que foi formado, que só se tem consciência no final do processo, porém se dá diante de um campo de possibilidades que é acessado, durante o processo, com certas expectativas – é a forma formante.

Nesta narrativa, a forma formante é a intenção com que me lanço no a-com-tecer da pesquisa, não com um planejamento estático, um guia definitivo; é um posicionamento instável, mas existente que age desde o início do processo da pesquisa e se transmuta no transcorrer do próprio processo. Esse binômio da realização do que está planejado e da invenção a partir das contingências é “fazer pesquisa” longe da postulação de causas do eu pontual cartesiano, ou do eu transcendental kantiano ou do espírito absoluto hegeliano.

Início, portanto, explicitando a minha situação hermenêutica diante do entrecampo do Cinema e Educação. Na produção da minha dissertação de mestrado, intitulada *Aprendizagem frame a frame: os fascínios e as armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica* (2007), tive contato, através de observação participante-periférico, de grupo focal e de questionários abertos, com práticas pedagógicas de recepção de filmes por professores da rede estadual de ensino do Estado da Bahia. Iniciei analisando, interpretativamente, o material coletado no campo com uma ingênua pretensão de explicar como utilizar pedagogicamente o documentário na sala de aula de forma para, então, hierarquizar as várias possibilidades verificadas.

⁵ Grifos do autor.

No entanto estar diante de processos concretos relatados pelos docentes diluiu meu olhar totalizante à procura de “fórmulas prontas” para aplicação em sala de aula e logo a ideia de manual didatizante se desfez. Desse modo, o controle absoluto da prática pedagógica com o uso do recurso didático não se sustentou diante da amplitude das emergências que se precipitam no refazer cotidiano das relações interpessoais.

O uso pedagógico de filmes⁶, documentário ou ficção, não determina como professores e alunos relacionam-se entre si e com o conhecimento. Ele é, no entanto, instituído pelo processo educativo e, concomitantemente, instituinte desse processo. Analogamente, a Educação também é instituída pelo social-histórico e instituinte do mesmo, entendido por Castoriadis (1986, p. 131) como o coletivo anônimo,

(...) o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde, de uma certa maneira, estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É, por um lado, estruturas dadas, instituições e obras ‘materializadas’, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo.

No mestrado, percebi como o uso pedagógico do filme é instituído por uma exacerbada racionalidade empírico-analítica que permanece na escola contemporânea. Os relatos de muitos sujeitos da pesquisa estavam vinculados, intensamente, ao pensamento pedagógico moderno, cujas bases teóricas são a supremacia da razão absoluta, a tecnização pedagógica e a submissão dos fenômenos sociais à objetividade das leis científicas.

Nessa perspectiva, o filme entra na escola como mais um recurso didático de apoio a práticas pedagógicas centradas na palavra escrita, mais precisamente à função referencial da palavra escrita, apropriada para representar o real, conceituando-o e estruturando-o num sistema de categorias explicativas e totalizantes. A ambiguidade e a polissemia presentes na obra fílmica são armadilhas que amedrontam professores em busca da linearidade do pensamento conceitual. Os alunos são objetivados, “seja por relação de poder, seja por

⁶ A palavra filme vem do vocábulo inglês *film* que significa película onde se registra um material audiovisual (AUMONT, MARIE, 2003, p.128). No entanto, ao utilizar esse termo, não restrinjo à específica obra audiovisual produzida em película de celulóide, mas também produzida em fitas magnéticas ou em dígitos binários, nos processos videográficos. Apesar de haver algumas especificidades no tratamento da imagem e do som em cada tecnologia de produção e reprodução (como frequência, manipulação, granulação, *aspect ratio*, latitude de exposição e profundidade de campo), o uso generalizado do termo **filme** justifica-se por ter sido a produção filmográfica o primeiro meio técnico para obras audiovisuais; bem como as distinções entre o filme e o vídeo não são significativas ao tratar da relação do produto audiovisual com o espectador comum, não especializado. Quando for necessário explicitar o caráter técnico, distinguirei filme de vídeo.

imposições técnicas que condicionam o caminho da aprendizagem” (HERMANN, 2002, p. 83) e reduz-se o espaço da experiência para supervalorizar um método para se chegar ao conhecimento. Percebe-se um desejo de controle total das circunstâncias a partir de promessas tecnológicas, permitindo uma ação racional intervencionista na formação dos alunos.

Essa incessante procura pelo controle da delimitação e hierarquização dos elementos pedagógicos (sujeito x objeto, professor x aluno, ensino x aprendizagem) frustra os professores, formados, muitas vezes, pelas e para as permanências no fluxo espaço-tempo. O desânimo, geralmente, é reflexo das incompletudes que abortam os projetos modernos do ser entificado e das “grandes” narrativas para estabelecer e verificar os fundamentos últimos.

Na tentativa de controlar as armadilhas da linguagem fílmica, há um processo de pedagogização do filme na sala de aula. Como um pre-texto, ou seja, um texto deslocado da aula, o filme não interage, direta ou indiretamente, com o a-com-tecer pedagógico, pois é dissociado de sua característica principal que é a forma artística, subvalorizada em prol da busca por algum procedimento ou estratégia para utilizá-lo com absoluta eficiência. Na pesquisa do mestrado, percebi que o filme é acolhido pela comunidade escolar, prioritariamente, como apenas uma Tecnologia de Informação e Comunicação, capaz de oferecer acesso ao distante geo-histórico. Assim justifica-se o privilégio que certos filmes recebem ao serem nomeados como tipicamente educativos, como os documentários do modo expositivo, documentários do modo observacional e ficção histórica com reconstituição naturalizante.

O uso pedagógico do filme torna-se, dessa maneira, uma prática esvaziada, pragmática e instrumental para prender a atenção dos alunos, já que a obra artística aproxima os alunos do que está fora da escola. É a fetichização do caráter “evidencial” da imagem fotoquímica e, segundo Vattimo (1989, p. 12), os redimensionamentos do tempo e do espaço social pelos *mass media* “poderiam com efeito parecer uma espécie de realização concreta do Espírito Absoluto de Hegel, isto é, de uma perfeita autoconsciência de toda a humanidade, a coincidência entre aquilo que acontece, a história e a consciência do homem”, como uma sociedade transparente.

Em outra direção, mas ainda no fluxo geral do pensamento moderno⁷, existe a supervalorização da dimensão de *constructo* artístico do filme, negando qualquer

⁷ Moderno é um adjetivo que foi introduzido pelo latim pós-clássico e significa atual, agora; “foi empregado pela escolástica a partir do século XIII para indicar a nova lógica terminista, designada como via moderna em comparação com a via antiga da lógica aristotélica” (ABBAGNANO, 2007, p. 791). Geralmente é empregada quando se fala da filosofia moderna que Abbagnano indica como o período histórico ocidental que começa depois do Renascimento, a partir do século XVII. Está associada à razão, ciência, técnica, progresso,

possibilidade de acesso ao conhecimento objetivo pela arte, já que é fruto da espiritualidade do artista. Num horizonte extremamente subjetivista, a obra fílmica se resume à transposição dos sentimentos, costumes, ideais, crenças e aspirações de um sujeito, impossibilitando os professores a lidarem com as armadilhas da linguagem fílmica. O filme aqui é uma obra de arte, desconectada da possibilidade pedagógica objetiva, devido à subjetivação excessiva como obstáculo para se pensar questões compartilhadas coletivamente, ligadas aos conteúdos curriculares. O filme torna-se superlativo em relação às disciplinas já bem estabelecidas. Essa perspectiva compartimenta os saberes disponibilizados do filme, dito subjetivos, inferiorizando-os em relação aos saberes objetivos.

Para além do instituído pelo processo educativo que tem marcado o uso pedagógico do filme de forma racionalista, esta narrativa doutoral foca no seu caráter **instituinte**. Ou melhor, a forma formante do a-com-tecer da pesquisa é a indagação de práticas fílmico-pedagógicas que podem gerar novas necessidades dos envolvidos no processo educativo a fim de explicitar fendas no tecido institucional da educação. Objetivo analisar, interpretativamente, práticas fílmico-pedagógicas que ponham em movimento vetores instituintes do jogo institucional do processo formativo de professores em exercício em Irecê e Tapiramutá. No entanto é importante atentar que essas práticas não se tendem ao programático, mas à autodissolução. Só existe em seu momento de emergência instituinte, enquanto um acontecimento.

Não há método científico que possa suspender toda a imbricação em prol da reversibilidade para a construção de regras e normas, já que qualquer prática fílmico-pedagógica reiterativa ou inventiva é sempre singular e engendrada a partir da interconexão de diversos elementos, como o cotidiano da escola, a relação com as várias formas de conhecimento, a organização e gestão escolares e a inter-relação dos envolvidos no processo educativo formal. Entro aqui num tensionado espaço-tempo de iluminação e encobrimento, de clareira e obscuridade. Hermann (2002, p. 88) considera que:

É uma ilusão considerar que podemos clarear todas as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica. A hermenêutica nos mostra que nem tudo aquilo que é desconhecido é transformado em conhecido, como pretendia o conceito iluminista de progresso.

Nesse sentido, a forma formante está na dimensão instituinte das práticas fílmico-pedagógicas no processo educativo e a forma formada é o conteúdo desta pesquisa de

doutorado, a obra acabada no final do processo, a narração do diálogo entre o que a-com-teceu em Irecê e em Tapiramutá e as referências que acessei para interpretar o experienciado nos cenários. Referências que aproximam teoricamente os conceitos de arte, experiência, comunicação e formação para a construção conceitual da expressão **experiência fílmico-pedagógica**, ao descrever:

1) o que a-com-tece na experiência fílmica, na dimensão formativa da recepção em atividades curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais em Irecê;

2) o que a-com-tece na comunicação da experiência fílmica em atividades curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais em Irecê;

3) o que a-com-tece na experiência fílmica, na dimensão formativa da produção em atividades curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais em Tapiramutá;

4) como a experiência fílmico-pedagógica pode gerar fendas institucionais na dimensão teleológica da educação, atualizando o relacionamento entre os professores-cursistas e entre eles e os objetos de conhecimento, diante das possibilidades postas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais em Irecê e Tapiramutá.

Enquanto na análise cinematográfica, há uma preocupação com os aspectos social, técnico ou industrial do cinema; na análise filmográfica, utilizada neste trabalho, o que interessa é o filme, enquanto discurso fechado, percebido por um espectador, “(...) o que em um filme diz respeito aos meios de expressão próprios à imagem fotográfica, móvel, múltipla e sequencial” (COHEN-SÉAT apud AUMONT, MARIE, 2003, p.129).

Nos capítulos cinco e seis, respectivamente, **O A-COM-TECER EM IRECÊ** e **O A-COM-TECER EM TAPIRAMUTÁ**, narro o que emergiu desse jogo tensionado das referências disponibilizadas para os/nos cenários investigados. Ao relatar os movimentos instituintes da experiência fílmico-pedagógica, volto-me para o presente estendido, o que acontece e como acontece; e não o que deveria ser, ou o que queria que fosse. Por isso brinco com as ideias de jogo planejado e jogo jogado para trazer o instante de estar nas/pensar as experiências que precipitaram na pesquisa-ação do tipo etnográfico.

No segundo capítulo, **INVENÇÃO METODOLÓGICA**, exponho a disposição metodológica, solicitada pelo meu horizonte de pergunta. Com a inspiração da pesquisa-ação existencial de René Barbier (2007) e da pesquisa do tipo etnográfico de Marli André (1995), compus o método da pesquisa-ação do tipo etnográfico para inventar cenários, como jogo

planejado pelo destarte das seguintes atividades curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia, nos municípios baianos de Irecê e de Tapiramutá:

1) em Irecê, três Grupos de Estudos Cinematográficos, *Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global*, *As horas: Como se ensina a ser menina* e *O ano em que meus pais saíram de férias: compreendendo a Ditadura Militar brasileira*, e o Projeto *CineContexto: um registro geo-histórico na tela*, no segundo semestre de 2009;

2) em Tapiramutá, o Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas I*, no segundo semestre de 2009, e a sua continuação, Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas II*, no primeiro semestre de 2010.

Ainda nesse capítulo, relato as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados e as perguntas com as quais me lanço no jogo jogado dos cenários em que estão envolvidos eu, pesquisadora-intérprete, e as pessoas pesquisadas, que nomeei, em Irecê, como professores-espectadores, e, em Tapiramutá, como professores-documentaristas. Relacionando-me com o a-com-tecer da pesquisa com uma atitude hermenêutica, não realizo explicações posteriores ao entendimento dos cenários; dialogo com eles a partir de questões que mobilizam não só minha compreensão do que a-com-tece, como também a autocompreensão, o modo de ser do ser-aí.

O quarto capítulo, **HORIZONTE DE PERGUNTAS**, explicita a dinâmica do arcabouço teórico e filosófico que se dá no próprio movimento de negação da Estética pelo termo **DesEstética**. É um passeio filosófico horizontal pelo fato de apenas enfatizar a transição do foco no sujeito pela disciplina Estética, criada e desenvolvida pela tradição moderna alemã, para o objeto na DesEstética, paradigma filosófico esboçado através do diálogo, principalmente, com os estudos das hermenêuticas filosóficas⁸ ou hermenêutica universal de Hans-Georg Gadamer (2004; 2005; 2007a; 2007b; 2007c)⁹ e da fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger (2002; 2006; 2007)¹⁰. A discussão sobre arte, beleza, experiência, verdade, linguagem e comunicação participa do capítulo, contribuindo para a construção conceitual da experiência fílmico-pedagógica.

É interessante marcar que essas perguntas não têm o objetivo programático, já que entendo que o cotidiano é singular e se dá na relação com pessoas não representativas, mas

⁸ Gadamer pluraliza hermenêutica filosófica por considerar essencialista a busca por uma regra geral para o ato interpretativo.

⁹ Para radicalizar a compreensão do autor, tive acesso a leituras sobre ele, com Lawn (2007), Grondin (1999), Palmer (1997) e Silva Junior (2005).

¹⁰ Em relação aos estudos heideggerianos, além do autor, acessei os autores Casanova (2009) e Palmer (1997).

concretas e particulares. Para tanto, no terceiro capítulo, **OS CENÁRIOS E AS PESSOAS**, descrevo, de forma densa, os cenários investigados, que são os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia, nos municípios de Irecê e de Tapiramutá, mais especificamente em algumas atividades curriculares. Porém descrevê-los sem trazer quem fala não caracteriza a densidade da descrição, então narro minha aproximação com os cursos. Realizo um relato implicado¹¹ dos fatos e acontecimentos que constituem a minha relação com os cenários – expectativas, ansiedades, preconceitos e prejuízos.

Imersa no a-com-tecer da pesquisa, instável, concreto e singular, me jogo, situada num horizonte de perguntas, nos cenários, que só se põe em movimento na relação, estruturalmente, aberta com a *pre-sença* do outro, as pessoas pesquisadas. O encontro não se dá com o outro nominalizado, mas com o que aparece, com o que se põe em jogo. Ao trazer para o “primeiro plano” a contingência e a aparência, o problema que se coloca como imperativo nesta narrativa doutoral é o seguinte: de que forma a experiência fílmico-pedagógica pode participar de uma formação menos teleológica e mais experiencial, a partir das possibilidades postas pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia, nos municípios de Irecê e de Tapiramutá?

¹¹ Compreendo implicação como “(...) um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento” (BARBIER, 2007, p. 11).

A crença na superioridade da verdade sobre a não-verdade ou sobre o erro é uma crença que se (...) funda na convicção de que o homem possa conhecer as coisas “em si mesmas”, o que, porém, revela-se impossível, já que precisamente a análise química do processo do conhecimento revela que esta nada mais é que uma série de metaforizações: da coisa à imagem mental, da imagem à palavra que exprime o estado de espírito do indivíduo e desta à palavra imposta como palavra “justa” pelas convenções sociais; depois, novamente dessa palavra sacramentada à coisa, da qual percebemos apenas os traços mais facilmente metaforizáveis no vocabulário que herdamos...

Gianni Vattimo, 2002.

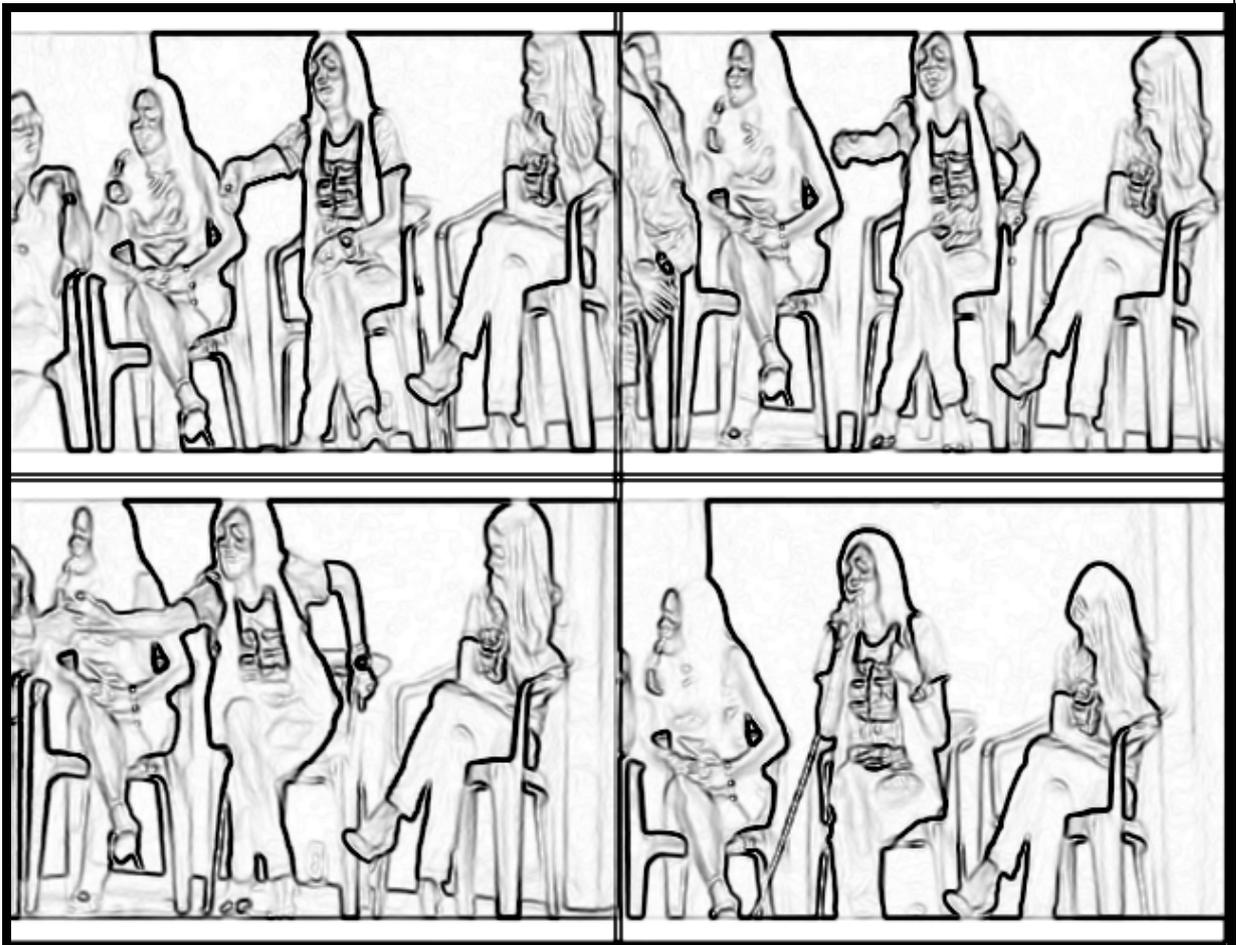


Figura 2 – frames modificados digitalmente, oriundos da gravação particular da *avant première* dos vídeos-documentários *100% tapiramutenses* (2011) e *Entrelaços na vida* (2011), produzidos pelos professores-cursistas tapiramutenses do Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas I e II*. O evento aconteceu no Seminário de Encerramento do Ciclo Quatro da segunda turma, em Irecê.

2. INVENÇÃO METODOLÓGICA

No processo de indagação e construção das coisas do mundo, me situo no a-com-tecer da pesquisa com uma **atitude hermenêutica**. Tento me afastar de uma posição epistemológica em busca de fundamentos e explicações gerais para admitir que a provisoriedade da compreensão e interpretação condiciona esta narrativa a um discurso sobre discursos incomensuráveis e deslocados para formas persuasivas. Vattimo (2002) atenta que a experiência da verdade que a hermenêutica reivindica é retórica. “Convencer e explicar sem poder apresentar provas são, evidentemente, o objetivo e a medida tanto da compreensão e da interpretação como da arte do discurso e da persuasão retórica” (idem, p. 135). Nessa perspectiva, a prova se esvai e trans-muta-se para deixar a coisa se manifestar, retornar às coisas mesmas; essa é “a tarefa primeira, constante e última” das hermenêuticas filosóficas de Gadamer (2005). Na mesma direção, Merleau-Ponty (1971) defende o voltar-se às coisas do mundo sem fundamentos:

Retornar às coisas-mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (idem, p. 6-7).

Mergulhar nas coisas-mesmas não se refere ao pensamento metafísico da objetividade no sentido de entender integralmente o que acontece com vistas à codificação, generalização e explicação; no entanto significa voltar-se às coisas do mundo, apenas atento a sua manifestação, enquanto instrumentalidade, na projetividade histórico-cultural do *ser-aí*, como “totalidade hermenêutica” (HEIDEGGER, 2006). Essa atenção fenomenológica me impele ao diálogo com as obras fílmicas e bibliográficas acessadas e com as pessoas que participam dos cenários investigados. Segundo Abbagnano (2007, p.274-275), diálogo é um termo que, no latim, *dialogus*, em inglês, *dialogue*, em francês, *dialogue*, em alemão, *díalog* e, em italiano, *dialogo*, é a expressão de um discurso através de:

(...) uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca. (...) A exigência do D. [diálogo] está presente, de modo mais ou menos claro, em todas as formas da *dialética* (...) Além disso, o princípio do D. implica a tolerância filosófica e religiosa, em sentido positivo e ativo, ou seja, não como resignação pela existência de

outros pontos de vista, mas como reconhecimento de sua legitimidade e com boa vontade de entendê-los em suas razões¹².

Essa conceituação coaduna com o diálogo hermenêutico em direção à “fusão de horizontes de mundo”, discutido por Gadamer (2005). Cada indivíduo tem um horizonte de mundo que é o âmbito de visão de tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. No entanto esse horizonte não é definitivo, estático; abre-se nas possibilidades do evento do ser, ou seja, na temporalidade da *pre-sença*, na sua relação constante de refazimento do mundo e de si – ser-no-mundo. Gadamer afirma que “O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho” (idem, p. 402). A fusão acontece quando os envolvidos do diálogo têm a intenção de compreender o outro, então estende seus horizontes para abarcar e interagir. Na interação, a esfera de percepção e de intervenção no mundo é alterada, deslocando o *ser-aí* dos limites do mundo conhecido. Na fusão de horizontes de mundo, a autocompreensão é avaliada e posta em risco.

O **diálogo hermenêutico** entre mim e os demais textos da pesquisa (referências, situações experienciadas e pessoas investigadas) inclui negociação e articulação, às vezes, precária, já que as relações de poder participam das nossas relações. O diálogo é a estrutura do entendimento para uma ética prática, na qual demanda atenção paciente à voz do outro em direção ao espaço livre para acordos de sentido e de significação. Gadamer (2005) atenta para o “diálogo genuíno” que segue direções imprevisíveis e a única certeza é a tentativa de levantar as referências ontológicas dos envolvidos, desafiando-as e surpreendendo-as. Um diálogo produtivo nos força a alterar nossos horizontes e, por isso, a avaliar nossa pré-estrutura de compreensão – o modo como o *ser-aí* trata das coisas no mundo.

Os preconceitos, pré-julgamentos ou pré-juízos são considerados, por Descartes, a fonte de todo erro no uso da razão. No entanto Gadamer (2005) utiliza Schleiermacher para identificar os prováveis indutores de erros: sujeição, preferência unilateral por aquilo que se encontra no horizonte de mundo particular, e precipitação, partida da interpretação pela compreensão a curto prazo. Afirma também que, se levarmos em conta que o homem é um ser finito e histórico, o preconceito é algo impossível de ser excluído do movimento da razão, já que julgamos o mundo a partir de envolvimento pré-refletidos com o mundo. “A perspectiva no mundo (...) nunca é uma imagem não mediada da maneira que as coisas realmente são, ela é necessariamente provisional e limitada, (...) sempre somos parte daquilo que buscamos entender” (idem, p. 59). Vemos a partir de uma determinada estrutura, referências e dimensão

¹² Grifos do autor.

humanas, porque estamos familiarizados com uma totalidade de significados dentro de um contexto referencial.

No diálogo autêntico, o **pré** é visto de forma positiva, já que os pré-julgamentos nos levam a interpretações mais autorizadas com a **estrutura lógica da pergunta e resposta**, defendida por Gadamer. Ao fazer a pergunta, preza-se a abertura da mesma que, nela, esteja a possibilidade do contrário para pôr em xeque a situação hermenêutica dos envolvidos, inclusive da pesquisadora-intérprete. Suspendem-se as pré-compreensões e as coloca em conflito.

Sá (2004, p. 44) afirma que essa lógica da pergunta e resposta é uma das contribuições de Hegel ao pensamento de Gadamer, pois “diz respeito à possibilidade de cada intérprete transcender seu horizonte interpretativo, numa alusão à necessidade do reconhecimento do limite como primeiro nível para transcendê-lo”. Porém, ainda segundo a autora, esse movimento de transcendência não é a síntese da dialética hegeliana que se fundamenta na autoconsciência; aproxima-se da dialética socrática que é o processo de formulação de perguntas com fim em “(...) explicitar aquilo que já é implicitamente sabido, ou então para expor as contradições e as dificuldades da posição adotada por um oponente” (BLACKBURN, 1997, p.99).

A verdade para Gadamer não é alcançada metodicamente, mas dialeticamente. (...) envolve uma forma específica de questionamento que desoculta um aspecto da coisa, abre-se a um questionamento pelo ser das coisas, de modo que as coisas que encontramos se possam revelar no seu *ser*. O objetivo da dialética gadameriana, portanto, é eminentemente fenomenológico, qual seja: fazer com que o *ser*, ou a coisa que encontramos, se revele¹³ (SÁ, 2004, p. 45).

A revelação, a que Gadamer (2005) se refere, dá-se na abertura da pergunta que deve conter o seu contrário, embora possua um horizonte que orienta a pergunta para confirmar os preconceitos e ostentar a decisibilidade – o mundo criado pelo *ser-aí* é sempre concreto e engajado. Entretanto a abertura da pergunta não fere o horizonte, mas o põe em prova no diálogo hermenêutico. Visto dessa forma, ao me lançar para dentro do a-com-tecer da pesquisa, situada em um horizonte de perguntas, coloco-me fora de mim ao suspender o meu próprio horizonte no movimento do círculo existencial-hermenêutico. Esse não é um procedimento compreensivo, mas as condições sob as quais surge a compreensão. “O círculo da compreensão não é, portanto, de modo algum, um círculo ‘metodológico’; ele descreve

¹³ Grifos da autora.

antes um momento estrutural ontológico da compreensão” (GADAMER, 2005, p. 388-389). Conhecer algo nada mais é que uma interpretação da pré-estrutura da compreensão ou da totalidade hermenêutica do ser-aí. Atentando para o caráter ontológico da compreensão, Heidegger (2006, p. 203) afirma que:

Numa fala ôntica, usamos muitas vezes a expressão “compreender alguma coisa” (...) O que se pode no compreender, assumido como existencial, não é uma coisa, mas o ser como existir. Pois no compreender subsiste, existencialmente, o modo de ser da presença enquanto poder-ser. A presença não é algo simplesmente dado que ainda possui de quebra a possibilidade de poder alguma coisa. Primariamente, ela é possibilidade de ser.

Nesse sentido me coloco em diálogo hermenêutico com os textos produzidos no a-com-tecer dos cenários e em decorrência dele. Tenho acesso ao que está disponível dos professores-cursistas nesses textos. Por isso refiro-me a mim e aos envolvidos na pesquisa de campo como **pessoas** que proferem seus textos na projetividade histórico-cultural, inventando/mobilizando papéis ou máscaras a cada situação. Maffesoli (2008), inspirado por Nietzsche, atenta para a saturação do indivíduo indivisível e uno e do sujeito kantiano autoconsciente. A pessoa é, estrutura e geo-temporalmente, mutável, marcada, traumatizada. Mas isso não se dá numa escala temporal linear e sucessiva. ”No individualismo, o que está em jogo é o futuro. Na pessoa, o que está em jogo é o instante eterno” (idem, p.36).

Não considero pessoa como sinônimo de personagem, pelo fato do último termo ser criado por uma lógica externa à consciência, enquanto o conceito de pessoa inclui criação consciente e dada nas relações imprevisíveis em que o *ser-aí* instaura seu contato com o mundo. Essa definição tem sua base na análise existencial de Heidegger de que o homem é pessoa por desempenhar papéis, essencialmente definidos pelas relações com os outros.

Os professores-cursistas que participaram da pesquisa são compreendidos pelo seu caráter movente que se dá a cada papel e que estão dispostos a representar intencionalmente. A pessoa compõe uma visão imaginária de si mesma e, nós, intérpretes, ao conhecer as suas referências, nos prefigura seu sentido (direção e significado) existencial. Dessa forma a pluralidade de identificações é sempre situada hermeneuticamente e percebemos as infinitas nuances das mudanças e o que está em jogo nas invenções das finitas máscaras. Nesse caleidoscópio identitário, os movimentos de consciência¹⁴ não se dão somente de forma

¹⁴ Na perspectiva de Josso (2004, p.50), “consciência é a presença atenta a si própria, aos outros e ao seu ambiente e está ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos (...) Sem essa presença atenta não há qualquer percepção de mundo”.

racional, mas também de modo não-racional, na dimensão da paixão, emoção e afeto. Essa construção conceitual de pessoa expõe a experiência do ser-no-mundo na dialética entre o individual e o coletivo. Eu, pessoa-pesquisadora, e as pessoas investigadas somos, nessa narrativa, ator, autor e leitor de mundos com os quais entramos em diálogo hermenêutico.

A utilização do termo **cenário** para campo de pesquisa justifica-se pelo fato de denotar um lugar onde se emergem cenas, configuradas na relação daqueles que estão experienciando o palco. Esse caráter movente marca o meu campo, porque os cenários não se mantiveram os mesmos: estáticos, definitivos. Os horizontes de mundo das pessoas investigadas as levaram a eleger certos ângulos e perspectivas dos cenários inicialmente elaborados. Logo os cenários foram se reconfigurando mediante as práticas de sentido e significado que foram se estabelecendo entre os professores-cursistas e eu, pessoas em diálogo.

Os cenários são as atividades curriculares inventadas para os cursos de formação de professores em exercício, nos municípios ireceense e tapiramutense. Em Irecê, aconteceu, no Ciclo Três, o GECi *Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global*, com a presença de cinquenta e quatro pessoas¹⁵; o GECi *As horas: Como se ensina a ser menina*, com a participação de cinquenta e três pessoas; o GECi *O ano em que meus pais saíram de férias: compreendendo a Ditadura Militar brasileira*, com cinquenta e uma pessoas inscritas; e o Projeto *CineContexto: um registro geo-histórico na tela*, com a participação de vinte e três pessoas. Em Tapiramutá, nove pessoas participaram do Projeto *A-con-tecer Documentário: construindo narrativas fílmicas I*, no Ciclo Dois; e a sua continuação, Projeto *A-con-tecer Documentário: construindo narrativas fílmicas II*, no Ciclo Três.

Esses cenários fazem parte de um cenário maior que é o Programa de Formação Continuada de Professores da Faculdade de Educação/UFBA, criado pelo grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), do qual faço parte desde 2007. O compartilhamento do espaço formativo facilitou minha imersão no campo e a autonomia no planejamento e produção de atividades curriculares do curso que foram os cenários da pesquisa. Somente com tamanha implicação ao Programa, pude participar do a-com-tecer dos cenários não como sujeito conhecedor dominando um objeto, mas como uma intérprete que, no círculo hermenêutico, revisita os preconceitos com o desvelamento da tradição, confrontando o desconhecido com o conhecido. Nesse movimento, o desconhecido não é dominado através da classificação, da generalização, de acordo com uma lógica matemática e

¹⁵ É importante ressaltar que a amostragem foi aleatória e não-probabilística, pois os professores-cursistas decidiram participar do projeto e dos GECi por conta própria, como qualquer atividade temática do curso (vide capítulo três).

sistematizadora; é experienciado disruptivamente, já que nos surpreende, através do diálogo. Valverde (2010, p. 65) recorre à etimologia para aproximar o significado de experiência a essa perspectiva de encontro com o que se desconhece:

Do ponto de vista etimológico, a expressão *ex-peri-ência* parece referir-se simultaneamente à capacidade de se relacionar com o passado e à possibilidade de ultrapassar seu limite (*peras*). Em português, esse radical grego aparece em outras expressões, como “periferia”, “perímetro” e, particularmente, “perigo”. A experiência seria, então, o meio e o modo que alguém teria para ir além do registro que circunscreve sua identidade pessoal atual, para amadurecer enquanto pessoa, tendo, portanto, que correr o risco de se perder, para poder se afirmar. Descobrimos, assim, que a experiência é, paradoxalmente, o meio e o modo espontâneo de viver essa “transcendência na imanência”, que caracteriza o existir como *advento*.

Portanto compreendo os cenários como espaços detonadores de experiências e, só a partir delas, ponho em conflito a forma como me aproximei dos estudos sobre Cinema e Educação. Não penso em testar teorias e leis, contudo a intenção é dialogar as minhas elucubrações sobre a experiência fílmico-pedagógica com as experiências que acontecerem nos cenários investigados, por meio de atitudes e comportamentos¹⁶ das pessoas envolvidas no a-com-tecer.

Atenta a isso me propus a realizar uma pesquisa-ação que coaduna com a *pesquisa-ação existencial* de Barbier (2007), como a “reflexão-ação que visa a uma transformação da relação do si no mundo” (idem, p. 68), a avaliação permanente da ação e dos campos conceituais e teóricos e a implicação dialética do pesquisador. Logo a *pesquisa-ação existencial* é encarnada, fenomenológica, desenvolvida coletivamente, dando *status* hermenêutico às pessoas envolvidas.

No jogo, situações vão sobrevir para que nós, pesquisadora e professores-cursistas, possamos suspender a nossa situação hermenêutica, nos pôr em conflito, permitindo-nos ao desconhecido para nos dar sentido e não impô-lo. Apesar dessa aproximação com a *pesquisa-ação existencial* de Barbier, a minha opção metodológica distingue-se dela ao incluir uma natureza etnográfica. Como cada indivíduo está conectado ao outro por uma teia complexa de vínculos e referências mais ou menos consciente, busco ir além da visão particular das pessoas pesquisadas, para compreender os mundos de experiências compartilhadas a partir de pistas, traços, gestos e restos de sentido – a tradição. Como não intento entender as instituições e estruturas culturais essenciais das pessoas, chamo a **pesquisa-ação** não de

¹⁶ O comportamento humano é visto, neste trabalho, como ação simbólica.

etnográfica, mas **do tipo etnográfico**, expressão cunhada por André (1995). O que me interessa é perceber as (des/re)construções da forma como os professores-cursistas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nos municípios de Irecê e Tapiramutá se relacionam com a tradição, a partir de um processo formativo formal com o uso de obras fílmicas.

Realizo, como técnica de pesquisa, a **observação participante**, o que me permite um *status* no interior do grupo. Faço parte da equipe de professores-orientadores do curso, em Tapiramutá, e sou professora-convidada, em Irecê. A minha implicação é compreendida como uma vantagem. Durante a observação participante, gravei **vídeos de itinerância**, visto que o relato filmado capta a experiência existencial das pessoas, explicitada na fala, no jeito de olhar, de andar, de interagir e de silenciar. Tento perceber sintomas/evidências, como “característica (de uma situação) empiricamente detectável [e] (...) sua relação como sinal com o fato ulterior é apenas contingente” (BLACKBURN, 1997, p.363). Além dos vídeos, como fonte de análise interpretativa da produção imaginária das pessoas, busco interpretar outros textos, produzidos em decorrência do que aconteceu, como reflexão mais sistematizada pela distância temporal do a-com-tecer. São as **críticas fílmicas**¹⁷, escritas pelos professores-espectadores, em Irecê, e os **vídeos-documentários**¹⁸, criados pelos professores-documentaristas, em Tapiramutá. Nos dois cursos, interpreto também os **diários de ciclo, memoriais**¹⁹, produzidos e atualizados nos ciclos em que ocorreram as atividades, e as discussões por e-mail na **lista online**, da semana posterior aos Grupos de Estudos Cinematográficos investigados.

Na observação participante, a possibilidade da **descrição densa** é imperativa, uma vez que hierarquiza estratificamente estruturas significantes que são percebidas e interpretadas. Essas estruturas podem ser de primeira ou segunda ordem, segundo Geertz (1978). Para indagar sua importância, é necessário desvelar “o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência” (idem, p.20-21) e, então, ampliar o horizonte do discurso humano. A descrição é um conhecimento que surge do encontro, da diferença, do diálogo, experienciando os limites e fronteiras dos horizontes envolvidos, da pesquisadora e do pesquisado.

¹⁷ Tive acesso a sessenta e nove críticas, já que os vinte e três inscritos no Projeto *CineContexto* produziram uma crítica para cada filme e trabalhamos com três obras (vide capítulos três e cinco).

¹⁸ Foram três vídeos, produzidos por cada trio. Houve nove pessoas inscritas no Projeto *A-con-tecer documentário* (vide capítulos três e seis).

¹⁹ Os diários de ciclo e memoriais foram mais escassos, pois poucos me entregaram em ambos os cursos. Em Irecê, foram disponibilizados dois diários do ciclo três e dois memoriais, atualizados no ciclo quatro. Em Tapiramutá, tive acesso a três diários do ciclo três e um memorial (vide capítulo três).

A descrição densa é feita ao narrar os cenários e a minha relação encarnada com o espaço concreto que possibilita a emergência dos cenários. Em vários momentos, a descrição torna-se um relato de vida que exhibe menos o cenário em prol da exposição racional das constantes reorganizações profundas da minha autoimagem (vide capítulo três). Descrevo densamente também o a-com-tecer da pesquisa, em Irecê e Tapiramutá, ou melhor, descrevo os diálogos que acontecem, não acontecem e poderiam ter acontecido nos cenários. Aqui as pessoas são descritas por meio do que aparece ou não aparece delas nos diálogos (vide capítulo cinco e seis).

O gatilho para a descrição densa do a-com-tecer são as perguntas que lanço na tentativa de dialogar com os cenários; de perceber como as pessoas pesquisadas se inventam nas situações planejadas por mim e atualizadas no a-com-tecer. As perguntas são tentativas de iluminar os cenários para construir os limites conceituais da experiência fílmico-pedagógica nos cursos ireceense e tapiramutense, porque, mesmo tendo sido fabricados por mim, os cenários ganham uma autonomia, uma propriedade impenetrável e própria, que pode ser interpretada como o limite da coisidade de Heidegger (2007). Ao estar “em relação” na pesquisa, os cenários não estão iluminados nem podem estar a todo o momento. A opacidade se instala nos instantes em que sou afetada, ou seja, minha situação hermenêutica é posta em risco e me deparo com imprevistos.

A instalação de perguntas provoca a verdade como acontecimento, pois suspende minhas expectativas em relação aos cenários, colocando-me diante dele com interrogações que afetam meu horizonte de mundo. A autocompreensão, dessa forma, é questionada e a verdade é percebida na totalidade instável que é acessada. Nesse sentido o processo de desocultação do ente desvela outros acontecimentos dos cenários pesquisados que, naquele momento, para mim, são inesperados e falem a tentativa da universalidade.

Desse binômio conflituoso de desocultação e obstacularização, que Figueiredo (1994) nomeia de dramático e Nietzsche (2012), de trágico, formulo perguntas que expõem a minha situação hermenêutica na sua unidade definida e, ao mesmo tempo, aberta, já que eternamente movente na finitude do ser, compreendendo o ser a partir do devir e marcando a existência como experiência. O sentido do que a-com-tece nos cenários investigados, dessa forma, é uma experiência dramática, visto que “trata-se, não de uma representação objetivante de tal ou qual fenômeno, mas de uma experiência do **jogo de desocultação e reserva** que é a verdade na sua dramaticidade, como combate originário”²⁰ (FIGUEIREDO, 1994, p.106).

²⁰ Grifos do autor.

As perguntas são fochos que põem em movimento o círculo hermenêutico. Pode-se pensar, sob inspiração de Heidegger (2007) quando trata do mundo e da terra, que o a-com-tecer é a terra e o mundo, as pré-compreensões que abrem as possibilidades de se dispor numa totalidade. Logo o combate da terra com o mundo é a confrontação exercida pelas perguntas que lanço na tentativa de desvelar o pôr em obra da pesquisa.

O mundo é a abertura [*Offenheit*] que se abre das vastas vias das simples e essenciais decisões no destino de um povo historial. A terra é o vir-à-frente para nada impelido do constante encerrar-se e assim acolher. Mundo e terra são essencialmente diferentes um do outro e, não obstante, nunca separados. O mundo se funda sobre a terra e a terra se ergue atravessando o mundo. A relação entre mundo e terra de modo algum degenera na unidade vazia da contraposição que não leva a nada. O mundo aspira, em seu repousar sobre a terra, a fazê-la sobressair. Como aquele que se abre, não tolera nenhum encerrado. A terra, porém, como a acolhedora, tende a cada vez a puxar o mundo para dentro de si e em si mantê-lo (idem, p. 34).

As perguntas, postas na observação e, posteriormente, na análise hermenêutica do que foi experienciado em Irecê, foram as seguintes:

- De que forma a-com-tece a experiência fílmica na dimensão formativa da recepção e quais os sintomas desse acontecimento?
- Quais são as garantias para que aconteça a experiência fílmica?
- O singular da experiência fílmica choca-se com os objetivos preestabelecidos de uma prática pedagógica? Ou é a partir daí que a comunicação estabelece-se? A transmissão pedagógica contradiz a abertura emergente da comunicação com e sobre um texto fílmico?
- O que a-com-tece na comunicação da experiência fílmica e quais os sintomas desse acontecimento? Como a formação participa desse processo?
- A situação hermenêutica das pessoas pesquisadas relaciona-se de que maneira ao movimento existencial da experiência fílmico-pedagógica?

Em Tapiramutá, as perguntas que me auxiliaram na observação e interpretação dos cenários foram as seguintes:

- De que forma a-com-tece a experiência fílmica na dimensão formativa da produção e quais os sintomas desse acontecimento?
- Partimos da construção “de um fio de memória” fílmica para a interpretação do ser-para-si-mesmo, como as pessoas pesquisadas se inventam ao contar histórias estimuladas pela presença da câmera?

- As histórias contadas/inventadas são sequenciadas pela lógica das imagens e do que disseram ou deixaram de dizer, criando uma rede de significações descentradas e, ao mesmo tempo, interligadas em relações frágeis e não-causais. O êxito dessa construção sequencial está na forma ou no conteúdo das obras fílmicas produzidas pelos professores-documentaristas?

Reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro.

Hans-Georg Gadamer, 2007b.

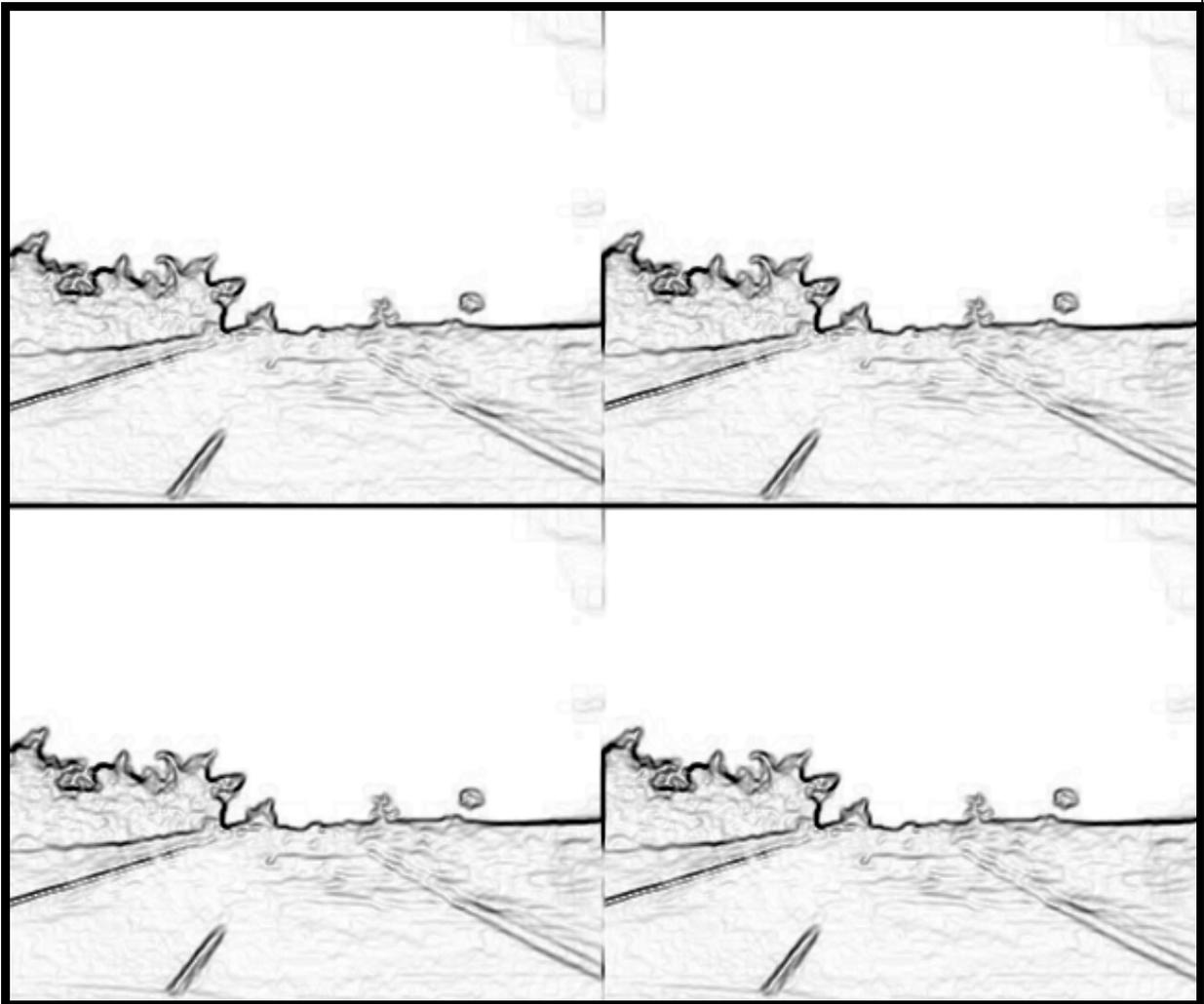


Figura 3 – frames modificados digitalmente da BR 324, rodovia federal que faz parte do itinerário Salvador a Irecê e Salvador a Tapiramutá, oriundos de gravação particular.

3. OS CENÁRIOS E AS PESSOAS

É difícil falar do Programa de Formação Continuada de Professores, resultado de uma parceria entre a Faculdade de Educação da UFBA e as Prefeituras dos municípios de Irecê e Tapiramutá, sem considerar sua flexibilidade. Esse tem sido um campo de investigação para vários pesquisadores, graduandos de iniciação científica ou em processo de construção de Trabalho de Conclusão de Curso, mestrandos e doutorandos, da linha de pesquisa Currículo e (In)formação do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faced/UFBA, mais precisamente, dos grupos de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), Currículo, Complexidade e Formação (FORMACCE) e Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho (REDPECT).

O Programa de Formação Continuada de Professores para os municípios de Irecê e de Tapiramutá, em especial Irecê, implantado desde 2002, tem se tornado um campo experimental pelo fato de possibilitar a participação efetiva de pesquisadores interessados no programa, principalmente no Projeto Formação em Nível Superior dos Professores, uma das ações do programa que tem uma estrutura extremamente flexível e aberta. Os pesquisadores têm a possibilidade de experienciar propostas pedagógicas, a partir de proposições teóricas, no espaço formativo do curso ou até na rede pública de educação dos municípios mencionados, já que os cursistas continuam professores em exercício na rede.

As várias ações do programa, Formação em Nível Superior dos Professores, Bibliotecas Virtuais, Ciberparques, Centro de Cultura e Comunicação, Formação em Gestão Escolar, Reestruturação das Edificações e Projeto de Atualização de Professores, são interdependentes para que intervenham no cotidiano dos professores-cursistas, das escolas, das comunidades, do município como um coletivo social. A compreensão do coletivo de professores da Faced/UFBA que construiu o programa é de que a educação não se dá apenas na escola, mas nos variados espaços sociais.

O projeto Formação em Nível Superior dos Professores se concretiza no curso de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais que, na sua concepção, se sustenta na formação em exercício. As atividades se dividem em momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, sob a orientação de professores da equipe local do curso²¹, bem como os

²¹ A equipe de professores-orientadores é formada por professores de Irecê e de Salvador.

momentos da prática pedagógica em serviço na escola e em outros espaços de aprendizagens na comunidade (PROGRAMA DE FORMAÇÃO, 2002).

As reflexões e as ações da/na prática pedagógica repercutem no processo de formação e produção de conhecimento, proporcionando que o real concreto atravesse, de forma intensa, o curso. A partir de indagações, advindas da sala de aula do professor-cursista, são propostas possíveis investigações de pesquisa e extensão. Os professores-orientadores do projeto são pesquisadores do grupo de pesquisa, em sua maioria, o que facilita a realização de pesquisas e, conseqüentemente, a atualização dos conteúdos curriculares na dimensão do ensino do curso. Como ressonâncias do ensino e das próprias pesquisas realizadas, os professores-cursistas propõem atividades extensionistas e as executam, em especial, na própria sala de aula.

A articulação da tríade Ensino/Pesquisa/Extensão acontece nesse curso de forma imprescindível; faz parte do movimento do próprio curso, por isso as possibilidades de pesquisas vêm acontecendo no Projeto Irecê e Projeto Tapiramutá, como são ordinariamente conhecidos. Os polos se inter-relacionam, visto que as atividades pedagógicas são resultados de pesquisa, fazem parte do processo da pesquisa, estimulam projetos de extensão e nos direciona a avaliar o projeto a todo o momento com um olhar inovador sobre a formação de professores em exercício.

O programa foi construído e se mantém na contramão da grande produção nessa área de formação docente. Segundo Romanowski (2008), existe uma tendência nas discussões sobre formação de professores em manter-se numa perspectiva teleológica, tentando a promoção do ensino, o domínio de conteúdos, as metodologias de ensino, o controle do tempo da aula, a disciplina dos alunos, a aprendizagem e as dificuldades dos alunos. Os projetos Irecê e Tapiramutá burlam a intencionalidade em prol do acaso, não um acaso (des)situado, mas contingente das probabilidades emergenciais.

Sob a inspiração da Física Quântica, a filosofia do projeto coaduna com os estudos de Prigogine (1996), nos quais o universo segue caminhos de bifurcações excessivas, em que no equilíbrio e perto dele (zonas deterministas entre as bifurcações), as leis da natureza são universais e as flutuações irrelevantes, mas longe do equilíbrio (nos pontos de bifurcação), essas leis tornam-se específicas e as flutuações são essenciais para perceber os comportamentos probabilistas do fenômeno, nesse caso, do fenômeno educacional. Para compreender essas probabilidades, só trabalhando numa tessitura caótica em que o foco sai dos saberes pedagógicos, constituídos pelos conhecimentos nas ciências da educação, do saber fazer didático, e dos saberes de conhecimentos específicos, para o professor-cursista.

Antônio Nóvoa o nomeia de sujeito aprendente, aquele que está, num *continuum* de auto- formação, hetero- formação e eco- formação.

(...) o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (*auto- formação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*hetero- formação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da compreensão crítica (*eco- formação*) (NÓVOA in JOSSO, 2004, p.16)²².

Visto dessa maneira, a formação de professores em exercício distingue-se das licenciaturas regulares e a sua especificidade é reforçada, isto é, vêm à baila os saberes da experiência, aqueles “vivenciados, os que advêm da prática ao longo da carreira, que não atingem o estatuto pelo tempo e pela quantidade, e, sim, pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, e pela discussão coletiva” (ROMANOWSKI, 2008, p.133). A história dos professores-cursistas e sua relação com os saberes tornam-se relevantes, isso diminui muito o controle do currículo que é, de certa forma, cheio de espaço como o átomo, precário e um se fazer/fazendo em tempo e lugar específicos. O centro gravitacional é o formativo experiencial, baseado nas experiências tidas ocasionalmente, provocadas por situações pedagógicas e pensadas para sistematização e formalização dos referenciais socioculturais com os quais agimos/configuramos o mundo.

Imersa nessa teia de conhecimentos pela história de vida, descrevo os cenários, narrando a mim mesma, pelas recordações-referências²³, que balizaram minha formação, de professora-convidada do Projeto Irecê, aquela que realiza atividades esporadicamente, à professora-orientadora do Projeto Tapiramutá, aquela que exerce docência permanente no projeto e participa da gestão administrativa e pedagógica do mesmo.

3.1 EM IRECÊ

Meu primeiro contato foi no curso, em Irecê, em 2006, como professora-convidada na primeira turma que construiu o curso de 2004 a 2007. Na verdade, fui acompanhar um

²² Grifos da autora.

²³ Esse termo é cunhado por Josso (2004, p.40) que significa “experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida”.

professor-convidado que pesquisa sobre Cinema e História. Ele²⁴ orientou a discussão do filme *Amores Brutos* (2000), em uma atividade curricular, chamada Grupo de Estudos Cinematográficos (GECi).

Durante cada ciclo²⁵, acontecem três GECi, aos sábados, pela manhã, para que o máximo de professores-cursistas possam participar da atividade que segue a seguinte estrutura pedagógica, não necessariamente nessa ordem: após a exibição, ocorre o debate orientado por um professor, geralmente convidado. O pressuposto filosófico para a existência dessa atividade e do GELit (Grupo de Estudos Literários) é o fato de que a formação de um pedagogo vai além dos saberes profissionais. Os saberes docentes envolvem pensar o mundo de forma atualizada e mais contextual e, para isso, precisa haver um olhar sensível, desenvolvido com o contato com obras de arte. A temática desses filmes e livros não é apenas pedagógica; é variada e há uma pluralidade também nos estilos artísticos para ampliar o horizonte de leituras do cursista.

Na exibição de *Amores Brutos* (2000), deveria haver mais de cem cursistas. Todos inquietos durante a sessão. Alguns denunciavam o mal-estar com a não-linearidade da estrutura narrativa do filme e/ou com o conteúdo depressivo e violento. Outros estavam agitados, querendo ir embora, pois todos eram professores e, de segunda a sexta-feira, se dividiam entre a escola e a UFBA. Já, no final de semana, priorizavam a família.

Essa inquietação tornou-se ansiedade após a exibição do filme. Percebi que aguardavam pela discussão orientada pelo professor, pois queriam compreender a intenção da equipe de professores-orientadores em exibir o filme de Alejandro González-Iñárritu num curso de formação docente. Para eles, naquele momento, o filme se resumia à violência, pois as idas e vindas narrativas dificultaram o entendimento do mesmo.

Os sentimentos se transmutaram de novo após o debate, que não houve. A frustração era unânime entre os cursistas, inclusive o professor, que estava muito cansado da viagem e sem paciência com a inquietação geral. Ele se restringiu a fazer cobranças de avaliação para uma atividade para a qual o único critério avaliativo seria a presença, como também julgou a incompreensão que tiveram com o filme. Desse modo, a intenção do GECi não foi alcançada.

Nessa experiência, não me posicionei. Não dormira direito no ônibus nem quando cheguei no hotel, o resultado foi a sonolência na exibição do filme e uma dor de cabeça que só piorou no decorrer da atividade. Apesar da viagem acontecer em ônibus semileito com boa

²⁴ Por preferência, não identifico o professor-convidado.

²⁵ Nomeamos de ciclo cada semestre para subsistir uma ideia de completude integradora em cada etapa da formação. Cada parte contém o curso, o todo, bem como o curso na sua totalidade só se dá com o produto das partes, os ciclos.

qualidade, depois de oito horas de estrada, Salvador a Irecê, cheguei muito cansada. A estrada era péssima naquela ocasião e não consegui descansar no ônibus. Viajei à noite, sozinha (o professor havia viajado durante o dia) e cheguei às seis horas, só houve tempo para tomar um banho e o café para ir à atividade, às oito horas.

Além da viagem, o meu distanciamento foi devido ao fato de que aceitei ao convite da minha orientadora do mestrado, que também é uma das coordenadoras do Projeto Irecê, somente para conhecer o professor-convidado que é uma referência no Brasil, na discussão sobre Cinema e História e, como estava realizando o meu mestrado no entrecampo Cinema e Educação, seria importante conhecê-lo. Naquele momento, o que tinha ocorrido só confirmara o que inicialmente pensava sobre o Projeto Irecê.

Esse curso, para mim, era um projeto sem grande relevância para a formação dos graduandos que não tinham um repertório cultural e científico mínimo exigido no processo seletivo oficial da UFBA. Considerava que os professores-cursistas não conseguiriam acompanhar os conteúdos curriculares definidos e aprovados pelo Ministério da Educação para a formação superior de professores das séries iniciais. Então, diante desse pessimismo, acreditava que a Faced disponibilizava o mínimo para os cursistas mediante o caráter não-disciplinar do curso.

A não-disciplinaridade evidencia-se nas atividades curriculares presenciais, semi-presenciais e a distância. Tais atividades estão divididas em três grandes grupos: atividades temáticas, atividades em exercício e atividades de registro e produção, com determinadas cargas horárias que deverão contemplar uma ou mais áreas do conhecimento, definidas por cinco eixos temáticos: Educação e Conhecimento ao longo da História; Educação e Práticas de Ensino/Pesquisa; Educação e Linguagens; Educação e Práticas Docentes e Educação e Políticas Públicas. Constituindo um currículo horizontal, o curso não segue a estrutura de pré-requisitos para a participação nas atividades temáticas. A única prerrogativa são as demandas profissionais e pessoais de cada cursista e a obrigatoriedade está apenas no cumprimento das atividades de registro e produção e das atividades em exercício.

Diante do instituído, cada professor-cursista torna-se um instituinte do currículo, construindo seu próprio percurso de aprendizagem ao escolher as atividades que deseja realizar até totalizar a carga horária requerida pelo curso: 3.200 horas e 800 h de atividades vinculadas ao exercício profissional. O espírito é formar alguém consciente da sua formação, para que possa tomar a sua vida como uma obra de arte, como os pré-socráticos consideravam, auto-avaliando seu itinerário e investindo no projeto de vida de forma mais intensa possível com criatividade e lucidez.

Desse modo o curso impõe uma autonomia que não é muito valorizada na educação, já que somos educados para responder a estímulos programados e bem delimitados. O estímulo pela autonomia dos cursistas é uma idealização do curso, já que, entre outras peripécias do cotidiano, na inscrição de atividades, a maioria decide cursar as atividades temáticas, motivada pela empatia pelo professor ou pelos colegas inscritos. A responsabilização das escolhas existenciais se perde nas opções entificadas pelo cotidiano.

Com um preconceito intelectual, não conseguia ver o campo das possibilidades que se instaurava com a inserção da UFBA no município de Irecê, ou melhor, como um projeto de formação de professores em exercício poderia atualizar a rede municipal de educação em Irecê. Refiz os 478 quilômetros inferiorizando o curso com a ajuda do professor-convidado que o via como um projeto experimental mal executado, se comparado com os cursos tradicionais da UFBA.

Esse olhar racionalmente prescritivo que permaneceu até o final do mestrado, em 2007, tem como base o pensamento filosófico de René Descartes que, em 1637, publica seu tratado *Discurso do método: regras para a direção do espírito* (2006). O famoso argumento *cogito, ergo sum* (penso, logo existo) deixa claro que Descartes (2006, p. 15) nos torna coisa-pensante como essência e a nossa dimensão corporal é meramente contingente:

Meu corpo, como posso ver claramente, é uma substância. É uma substância material, assim como minha alma é uma substância pensante. A coisa chamada eu, conseqüentemente, consiste de duas partes distintas – a máquina que se move, ou corpo, e a mecânica que pensa, ou alma.

Nesse sistema dualístico, corpo e espírito, há uma preponderância pela razão humana como fonte de toda verdade e serve como fonte de inspiração para o pensamento iluminista, no século XVIII, tornando-se o sinônimo da modernidade filosófica. A racionalidade científica desenvolve as poderosas forças explicativas da ciência e suas aplicações, a tecnologia, e, nas ciências humanas, incentiva as concepções filosóficas e políticas que valorizaram o homem como um animal puramente racional.

Essa separação corpo e espírito nos esquizofreniza a tal ponto que, na formação de professores, não nos damos conta das barreiras, criadas por nós, entre o que acontece na universidade e o que acontece na escola. Ficamos discutindo o que deveria acontecer na escola, como um projeto inalcançável, típico das sociedades modernas, como Carvalho (2008) classifica. O desvio inevitável se dá pelo fato de que todo projeto é cerceado pelos acidentes ontológicos que são irreversíveis, irredutíveis e sem previsibilidades.

A interpretação da prática, que poderia acarretar mudanças na qualificação, na prática e na instituição escolar, é desvalorizada. O empírico assusta a universidade com seus modelos paradigmáticos que tentam abarcar o mundo. Em razão disso, o meu preconceito à formação de professores em exercício que considerava uma capacitação menor para aqueles que não foram incluídos no único e melhor espaço de legitimação do saber, os modelos curriculares tradicionais da universidade. O Projeto Irecê era algo instituído pelo Estado para elevar minimamente a qualificação dos excluídos. Sentia-me assustada com esses professores-orientadores que estão fora do paradigma da superação e confiam no presente, no que pode vir a ser.

Sem expectativas, fui convidada pelo Projeto Irecê, em 2007, a ministrar uma atividade temática, uma oficina²⁶, que nomeei com o mesmo título da dissertação de mestrado, *Aprendizagem frame a frame*, pois apliquei minhas propostas conceituais construídas na dissertação. Elaborei um plano de curso para que os professores-cursistas compreendessem o uso pedagógico do documentário na sala de aula. Apesar do meu trabalho se distanciar da ideia de manual; na atividade, didatizei bastante para facilitar o entendimento, ao ponto de ensinar fórmulas para o uso de documentário como recurso didático. Menosprezei a turma e me menosprezei como professora, alterando o conteúdo da aula pela forma didática ao ponto de virar uma forma esvaziada. Essa atividade participava do eixo Educação e Linguagens, que contém atividades que estimulam o professor-cursista a compreender-se como linguagem.

Na oficina, pedagogizei tanto o uso do documentário que omiti o nível supra linguístico do filme documentário. Para Dufrenne (1981), quanto maior o grau de ambiguidade das mensagens, menos precisos são os códigos. Esse é o nível da arte, o supra linguístico, o lugar da expressão, o lugar do cinema, visto que a arte não cessa de inventar a sua própria sintaxe: “(...) a obra não é um amontoado de signos, ela faz signos” (idem, p.174). Trouxe essa discussão na minha dissertação, mas não consegui levá-la para a sala de aula. Abstrai algo tão diário e intrínseco ao ser. De novo a esquizofrenização racionalista. Ser elogiada no final da aula por ser inteligente não é sinônimo de ser boa professora. Teoria e prática estavam desarticuladas.

Minha última participação na primeira turma de Irecê foi como uma das avaliadoras do Trabalho de Conclusão de Curso de três cursistas, em 2008. Outra surpresa: não era

²⁶ As atividades temáticas podem atualizar-se como Palestra, Mesa-redonda, Oficina, Curso, Projeto, Grupo de Estudos Acadêmicos (GEAC), GECi e Grupo de Estudos Literários (GELit). Essas atividades acontecem durante todo ciclo, geralmente com professores convidados, exceto os GEAC que são ministrados pelos professores-orientadores.

monografia, era um memorial de formação, construído durante todo curso, desde a seleção para ingressar no mesmo. Além das atividades em exercício, os professores-orientadores de Irecê orientam as atividades de registro e produção que constituem o memorial de formação, avaliado a cada ciclo par, o diário de ciclo e a produção livre, uma obra artística entregue também como o diário no final de cada ciclo. No Ciclo Seis, o último, os cursistas devem entregar a versão final do memorial de formação, bem como produzir uma instalação artística, em grupo, para apresentar seu memorial a uma banca examinadora.

A coordenação do projeto convidou dezenas de professores e pesquisadores da Faced/UFBA e de outras universidades para constituírem a banca examinadora. Foi fretado um ônibus só para os professores avaliadores. Fiquei impressionada com a legitimidade do curso, pois eram professores renomados da graduação e da pós-graduação que aceitaram viver os 478 quilômetros, no meio do sertão, para dar seu parecer, pessoalmente, aos memoriais e assistir às instalações²⁷.

A estranheza do mundo na verdade é a estranheza de si. Nessa viagem, conheci tanta gente e muita coisa me afetou. Finalmente, me abri ao Projeto Irecê e deixei-o falar através das instalações. Uma fenda se formou no meu diálogo com o curso. Enfim, percebi o sentido produzido pelo curso na vida daqueles professores. Sentido que ultrapassa a indagação se chegaram aos objetivos propostos ou não; a questão é que saíram do lugar confortável do ser entificado e avaliaram sua existência.

Não tinha que quantificar e qualificar os conhecimentos disponíveis nas narrativas dos recém-formados, mas tinha que observar como o que a-com-teceu reverberou na vida de cada um, na rede municipal de educação, na cidade de Irecê. Josso (2004) atribui essa atualização à importância de se narrar a própria vida na formação de professores:

Elaborar a sua narrativa de vida (...) constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal (idem, p.60).

Nessa perspectiva, a discussão teórica não é importante *per si*, apenas participa do memorial na dimensão de oferecer indicativos conceituais para a compreensão de indagações

²⁷ Como acontece no Projeto, outra parte dos avaliadores não viaja, porém eles leem os memoriais e emitem seu parecer que é entregue para o cursista pela equipe de orientação.

das experiências formativas no cotidiano da prática escolar e fora dele, contribuindo para a profissionalização docente.

O que deveria ter ocorrido antes, em 2006, quando fui pela primeira vez a Irecê, sucedeu na minha volta da banca: li o documento do Programa. Conheci o currículo e fiquei impressionada com o caráter experimental do mesmo. Um currículo aberto que vai se construindo a cada ciclo, com o apoio dos próprios professores-cursistas. Têm-se os eixos, mas não há atividades temáticas predispostas. Depende da turma, depende da equipe, depende dos pesquisadores que juntam à equipe para fazer parte do projeto, em atendimento às demandas de investigação. Ou seja, a interação desses elementos faz o curso, ciclo a ciclo e a precariedade curricular possibilita, em contrapartida, o desenvolver do mesmo como meio de pesquisa, em detrimento a um tecnicismo limitado à execução curricular. Evidencia-se a reflexão na ação cotidiana de vivenciar o currículo se fazendo.

Ao iniciar a segunda turma, em 2009, já experimentava a intenção de estar mais próxima do projeto, pois havia entrado no doutorado e pretendia realizar uma parte da pesquisa de campo em Irecê. Passei a orientar, com mais frequência, atividades temáticas; a participar da organização e realização dos seminários de abertura e de encerramento do ciclo²⁸; a fazer parte das reuniões administrativas e pedagógicas da equipe e a avaliar as atividades de registro e produção – memoriais, diários de ciclo e produção livre. Minha atuação tornou-se mais produtiva, especialmente para mim mesma. De professora-convidada passei a ser professora-amiga do Projeto Irecê.

No Ciclo Dois, fui convidada a orientar uma atividade a distância no curso. Teria a natureza de projeto e o maior objetivo era estimular uma leitura prévia de materiais sobre o filme que seria exibido nos GECi. Assim os cursistas teriam acesso a interpretações do filme através de resenhas e críticas, o que os ajudariam na construção da sua própria interpretação. Além disso, o debate, que acontece após a exibição do filme, seria mais radical e participativo, potencializando o diálogo.

Outra característica desse projeto, intitulado *CineContexto: do livro à tela*, era o fato de que todos os filmes dos GECi daquele ciclo eram adaptações de obras literárias – *Vidas Secas* (1963), *Forrest Gump* (1994) e *O nome da Rosa* (1986). Logo havia a proposta de discutir o processo de tradução da narrativa literária para o cinema nesses encontros online.

²⁸ Nos seminários de abertura, acontecem as apresentações das atividades do ciclo, as inscrições dos cursistas nas atividades desejadas e uma palestra ou mesa-redonda desencadeadora de ideias que insere a temática do ciclo. Nos seminários de encerramento, há uma palestra ou mesa-redonda sobre a temática do ciclo, as apresentações dos GELit e das produções livres, a plenária avaliativa do ciclo vivido, bem como a entrega de pareceres dos memoriais, se for ciclo par, e dos diários de ciclo.

No entanto esse projeto não se concretizou, pois os cursistas ainda não tinham uma participação ativa na lista de discussão online, restringindo-se, na maioria das vezes, ao envio de avisos, parabenizações e entrega de avaliações. Poderia ter utilizado o ambiente virtual de aprendizagens da UFBA, o Moodle, que tem mais possibilidades de interação, mas eu não tinha muita intimidade com o ambiente. Então enviava materiais sobre o filme uma semana antes do GECi na lista online e poucos afirmavam que liam o material e respondiam a minhas questões sobre o filme. As discussões na lista aconteceram de forma precária e não houve mudanças na compreensão e atitude desses cursistas nos GECi.

No Ciclo seguinte, no segundo semestre de 2009, propus à equipe de coordenação e orientação do Projeto Irecê a realização do projeto novamente, só que desta vez presencialmente e como uma ação da minha pesquisa de campo. Apesar de conter o mesmo termo **cinecontexto** no título da atividade, *CineContexto: um registro geo-histórico na tela*, o projeto tinha uma outra dimensão que não era mais pensar as traduções fílmicas de obras literárias, mas possibilitar, através da leitura e discussão de críticas e resenhas, a vivência refletida da **experiência fílmica na sua dimensão formativa da recepção**²⁹.

A equipe aceitou a proposta e me deu autonomia para planejar o cenário investigativo: decisões quanto aos filmes a serem exibidos nos GECi e em relação aos professores-convidados para os mesmos. Privilegiei filmes de ficção que trouxessem como pano de fundo um momento histórico bem característico, transitando entre história inventada e história compartilhada coletivamente. A trama geo-histórica de uma ficção pode localizar o espectador na tradição, possibilitando pensar a própria historicidade. Os filmes selecionados foram *Cinema, aspirinas e urubus* (2005), *As horas* (2002) e *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006).

Quanto aos convidados para orientar o debate sobre os filmes, convidei um antropólogo, uma jornalista e pesquisadora do NEIM (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher) e um historiador. Pensei em professores que dialogassem com os conteúdos a serem disponibilizados nos encontros do Projeto. Assim os cursistas teriam fontes complementares e, em alguns casos, até conflitivos, de informações para acessar os filmes e serem detonadores, nos GECi, de experiências fílmicas, na exibição, e experiências pedagógicas, durante o debate. Dessa forma participei, como ouvinte, dos três GECi³⁰ para compreender a **experiência pedagógica da comunicação da experiência fílmica**.

²⁹ A proposta da atividade será discutida no capítulo cinco, no tópico JOGO PLANEJADO.

³⁰ A proposta de cada GECi também será discutida no capítulo cinco, no tópico JOGO PLANEJADO.

Os encontros do Projeto *CineContexto* aconteceram nas sextas-feiras anteriores ao GECi, nos turnos vespertino e noturno, nos dias 11 de setembro, 23 de outubro e 13 de novembro de 2009. Nesses encontros, tivemos a presença de vinte e três professores-espectadores que têm algumas informações disponíveis na tabela que se segue.

Pessoas que participaram do cenário de pesquisa	Escola que leciona na rede de educação de Irecê	Atividade exercida na escola
Adair Neide Sena Dourado	Escola Municipal Irene Garofani	Docência no Grupo 4 da Educação Infantil
Alaides Nascimento Nunes Pereira	Escola Municipal Marcionílio Rosa	Docência no 1º. ano do Ensino Fundamental
Aleluia Cristina Dourado Rosa	Escola Municipal Sinésia Caldeira Bela	Docência no Ensino Fundamental (não especificou o ano)
Ana Cristina Ferreira de Souza Cordeiro	Escola Municipal Marcionílio Rosa	Docência no Ensino Fundamental (não especificou o ano)
Claudijane Barbosa Guedes	Escola Municipal Sinésia Caldeira Bela	Docência no Ensino Fundamental (não especificou o ano)
Consuélia Pereira Magalhães	Escola Municipal Duque de Caxias	Docência no 3º. e 4º. ano do Ensino Fundamental
Derisval Santos Souza Rocha	Escola Municipal Tenente Wilson Marques Moitinho Escola Municipal Duque de Caxias Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	Docência da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental
Eletícia Pereira Campos	Escola Municipal Tenente Wilson Marques Moitinho	Docência no 5º. ano do Ensino Fundamental
Elizabete Rodrigues Novais	Escola Municipal Marcondes Batista Félix	Docência na Educação Infantil (não especificou o grupo)
Eriande Alves Cavalcante Bomfim	Escola Municipal Paraíso	Vice-direção
Euma Patrícia Ferreira Sena	Escola Municipal Tenente Wilson Marques Moitinho Escola Municipal Duque de Caxias Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	Docência da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental
Gervásio Mendes Mazine	Escola Municipal Duque de Caxias	Docência da disciplina de Matemática no Ensino Fundamental
Gicélia Batista Nunes	Escola Municipal Paraíso	Direção
Jalcineide Maria Pereira	Escola Municipal Duque de Caxias	Direção

Pessoas que participaram do cenário de pesquisa	Escola que leciona na rede de educação de Irecê	Atividade exercida na escola
José Nildo Nunes Santana	Escola Municipal Paraíso	Docência no Ensino Fundamental (não especificou o ano)
Júlia Alves	Escola Parque Ineny Nunes Dourado	Docência no Ensino Fundamental (não especificou o ano)
Maricélia Alecrim da Silva	Escola Municipal Irene Garofani	Vice-direção
Marilúcia Roza da Silva Farias Santos	Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	Docência no Ensino Fundamental (não especificou o ano)
Marisete Macedo Alecrim	Escola Municipal Duque de Caxias	Docência no 5º. ano do Ensino Fundamental
Nubianeí Oliveira da Silva Souza	Escola Municipal Paraíso	Docência no 3º. ano do Ensino Fundamental
Osenita Pereira de Oliveira	Escola Municipal José Francisco Nunes	Docência da disciplina de Artes no Ensino Fundamental
Rita Cácia Fernandes Pereira	Escola Municipal de Angical	Docência da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 6º. ao 9º. ano.
Têiles Beatriz Meira de Freitas	Escola Municipal Luiz Viana Filho	Vice-direção

Além dos encontros no projeto *CineContexto* fazerem parte do cenário investigado em Irecê, os GECi³¹ também foram meu campo. No GECi *Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global*, que aconteceu no dia 12 de setembro, tivemos a presença de cinquenta e quatro professores-cursistas. Com cinquenta e três cursistas, o GECi *As horas: Como se ensina a ser menina* aconteceu no dia 24 de outubro de 2009 e, no dia 14 de novembro de 2009, o GECi *O ano em que meus pais saíram de férias: compreendendo a Ditadura Militar brasileira* contou com cinquenta e um cursistas inscritos.

³¹ As pessoas que participaram do Projeto *CineContexto* tiveram uma participação mais frequente na pesquisa do que os inscritos apenas nos GECi, por isso as identifico com algumas informações, como escola que lecionou durante a realização da pesquisa e a atividade exercida na escola.

3.2 EM TAPIRAMUTÁ

Para relatar como o Programa de Formação Continuada de Professores foi implantado em Tapiramutá, é preciso continuar falando de Irecê, município que ganha destaque na economia estadual, pelo fato de ser um polo comercial da região. O seu potencial agrícola, agropecuário e comercial torna a cidade um lugar de passagem, de trânsito de pessoas e de ideias. Coaduna a isso, a sua localização geográfica. Como reflexo dessa característica que imprime um caráter de movimentação na cidade, a Educação ireceense é marcada por uma ebulição de projetos de natureza pública e social, como Programa Acelera Brasil³² e Avante³³, a partir do final da década de 1990. Concomitantemente, a Prefeitura de Irecê vivia sob o imperativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que, no artigo 62, obriga aos professores da educação básica do Brasil, o nível superior como o mínimo de formação acadêmica.

A ressonância do que vivia a Prefeitura Municipal de Irecê no início de século XXI foi a visita que o, então, prefeito de Irecê, Adalberto Lélis, faz à Faculdade de Educação da UFBA na busca por uma proposta de formação inicial para os seus professores da rede municipal de educação. Dessa demanda, o Programa de Formação Continuada de Professores do município de Irecê, um programa criado pela linha de pesquisa Currículo e (In)formação do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faced/UFBA e pela equipe da Secretaria da Educação de Irecê para o município em questão. Logo o Programa é o resultado das discussões sobre educação de/para um lugar específico.

Em Tapiramutá, município situado a trezentos e vinte quilômetros de Salvador, capital baiana, o processo foi mais árduo, pois o município não vivenciava a ebulição educacional e cultural que Irecê vivia no período da implementação do programa, apesar da participação do Projeto Chapada³⁴ desde 2001. A equipe de coordenação do Projeto Irecê teve contato, inicialmente, com uma personalidade pública da cidade de Tapiramutá que, envolvida em educação, procurou a equipe para propor a adaptação do Projeto Irecê para Tapiramutá. Após esse encontro, a equipe produziu o Programa de Formação Continuada de Professores do município de Tapiramutá e, então, apresentou à Prefeitura.

³² Financiado e coordenado pelo Instituto Ayrton Senna, o programa tem o objetivo de regularizar o fluxo escolar em Redes Estaduais e Municipais de Ensino.

³³ Organização consultora, Avante foi parceira da Secretaria de Educação de Irecê, em 1996, no projeto “Todos pela Educação no Município – Um Programa de Formação Continuada de Professores e de Assessoramento à Gestão da Educação em Irecê.

³⁴ O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa é uma organização da sociedade civil de interesse público que realiza formação continuada de educadores e de gestores educacionais em municípios situados na Chapada Diamantina, na Bahia.

Como professora-orientadora, participei de todo processo de implementação do programa no município, em 2009. Foi extremamente desgastante pelo fato de ter ocorrido uma eleição municipal logo após a aprovação da parceria entre a Faced/UFBA e a prefeitura. O prefeito que assinou o contrato não foi reeleito e a relação política com o então prefeito da cidade foi muito delicada. Percebi, diante dessa situação, que pensar e fazer educação não pode desconhecer o que acontece fora da sala de aula; inclui também improvisação e capacidade de gestão, algo tão distante de minha formação.

Atualmente, estamos com a segunda turma, contudo o processo ainda é muito difícil, pois não notamos de forma clara as ressonâncias da cultura universitária na cidade. Além de haver a precariedade infraestrutural em Tapiramutá, a logística básica de receber, constantemente, professores não é suportada pela organização municipal, que ainda é muito retraída. A grande diferença no processo de implementação entre Irecê e Tapiramutá foi que, no primeiro, o Programa foi produzido com a Prefeitura, já no segundo, o Programa estava pronto e talvez o município não estivesse preparado para o mesmo.

Logo no Ciclo Um, ofereci um GEAC (Grupo de Estudos Acadêmicos) sobre Estética, em que discutimos arte, beleza e experiência. Nessa atividade, detectei professores-cursistas que tinham interesse em obra fílmica e em pensar e vivenciar o seu processo de criação, isso me estimulou a criar outro cenário da pesquisa de doutoramento. Em Tapiramutá, o cenário durou dois semestres, 2009.2 e 2010.1, no projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas I*, no Ciclo Dois, e *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas II*, no Ciclo Três.

A proposta foi possibilitar, através da produção de documentário³⁵, a vivência refletida da **experiência fílmica na sua dimensão formativa da produção**³⁶. Disponibilizei apenas quinze vagas para a atividade, devido a sua natureza que merecia um acompanhamento mais individualizado, além de ter poucos equipamentos para gravação e edição. Tínhamos uma infraestrutura técnica muito restrita, duas câmeras, uma minha e outra do grupo de pesquisa FEP, e três computadores com a configuração mínima para edição não-linear no laboratório do curso. Nove cursistas se inscreveram na atividade e se tornaram a amostra no cenário em Tapiramutá. Segue tabela com algumas informações dos professores-documentaristas:

³⁵ Foi utilizado, simplesmente, o termo documentário, mas produzimos no Projeto *A-con-tecer documentário*, especificamente, vídeo-documentário, numa câmera JVC digital – GZ-MS120BUB.

³⁶ A proposta da atividade será discutida no capítulo seis, no tópico JOGO PLANEJADO.

Pessoas que participaram do cenário de pesquisa	Escola que leciona na rede de educação de Tapiramutá	Atividade exercida na escola
Auzeni Odilon dos Santos	Escola Municipal Virgílio Pedreira	Coordenação do Ensino Fundamental
Francisca Elaide Chagas de Lucena	Creche Municipal Tia Clarice	Direção
Laudicéia de Souza Silva Santos	Escola Municipal Maria José Teles	Docência nos Grupos 4 e 5 da Educação Infantil
Luciana Barros de Jesus	Escola Municipal Constantina Vieira de Araújo	Monitoria no 2º. ano do Ensino Fundamental
Luiz Cláudio Souza	Colégio Estadual João Queiroz e Escola Municipal São Sebastião	Docência na disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio
Patrícia dos Anjos Moreira	Escola Municipal Maria José Teles	Docência no 1º.e 2º. anos do Ensino Fundamental
Taíse Machado da Silva*	Escola Municipal Ezelita Souza Vieira	Monitoria no 4º. ano do Ensino Fundamental
Thiane Paula Modesto Aquino	Colégio Estadual João Queiroz	Docência na disciplina de Sociologia no Ensino Médio
Vanessa de Souza Santos*	Escola Municipal Elenivo Souza Oliveira	Monitoria em turmas multisseriadas do Ensino Fundamental

* No momento da pesquisa, essas professoras-cursistas eram projetistas, ou seja, os cursistas que não eram efetivos da rede pública de educação, para garantir a sua permanência no curso de formação de professores em exercício, tiveram que realizar projetos pedagógicos em escolas ou espaços formativos informais.

Eles experienciaram todo processo de produção de obras videográficas. No Ciclo Dois, exatamente nos dias 02 de outubro, 30 de outubro e 04 de dezembro de 2009, foi realizada a pré-produção (pesquisa e desenvolvimento do roteiro). No Ciclo Três, com os mesmos inscitos, nos dias 08 de abril, 15 de abril, 13 de maio e 11 de junho, houve a produção (captação de imagens e áudio) e a pós-produção (edição e finalização).

A minha opção por realizar essa atividade em Tapiramutá deve-se ao fato de que, em Irecê, existe uma considerável produção de audiovisual com o centro de produção de filmes e vídeos da região, a TV Irecê, e o Ponto de cultura de Irecê, coordenado por um professor que foi cursista em nossa primeira turma, Ariston Eduão. Embora Irecê não tenha salas de exibição de filmes, essa produção contaminou nosso curso, principalmente, na segunda turma.

A facilidade de equipamento e de pessoal qualificado em Irecê interfere na produção dos cursistas de forma não muito produtiva, visto que algumas produções videográficas da segunda turma de Irecê são, em muitos casos, gravadas e editadas por um técnico do Ponto de cultura. Os professores-cursistas se restringem a produzir o roteiro, participar da gravação sem se apropriar da câmera nem mesmo exercer um papel de direção de arte ou fotografia e,

na edição, a preocupação com a temática impede-lhes de experimentar/exercitar as possibilidades da linguagem fílmica.

Em Tapiramutá, precisava exigir o uso da tecnologia – câmera e software de edição de imagem e som – pelos professores-documentaristas, apesar de ter conhecimento de que essa apropriação é lenta e exaustiva e de que cerceia a execução da ideia do vídeo (roteiro e decupagem). Não esperava por um vídeo com ótima qualidade técnica, mas, com a tentativa deles de executar sua ideia e perceber a relação entre conteúdo e forma. Produzir significa também conhecer a técnica o suficiente para saber os limites da criação, ou melhor, criar sobre o olhar da câmera e escrever um roteiro pelas possibilidades dos softwares de edição que se tem em mãos.

Para tanto, além das aulas do projeto que focava nas etapas da criação artística e na linguagem fílmica, convidei o professor Ariston Eduão, no Ciclo Três, para ministrar uma oficina de imagem para apresentar-lhes e exercitar o uso do software livre *Cinelerra* para edição de imagem e som. Apesar dessa atividade ser oferecida para toda primeira turma do Projeto Tapiramutá, não apenas para os inscritos no Projeto, o foco seria na produção dos professores-documentaristas para que pudessem, com a ajuda de outros colegas que não estavam no Projeto, colocar em prática o que aprenderam quanto aos conhecimentos sobre edição não-linear.

Planejei o Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas II* com Ariston para que nossas aulas tivessem sincronia e, então, auxiliasse os cursistas na execução dos vídeos. A Oficina de imagem seria o espaço formativo direcionado aos dispositivos técnicos na edição de vídeo. Além dessa formação, os cursistas teriam mais tempo para editar os documentários, já que utilizariam um encontro do Projeto e mais um da Oficina. Sabemos da dificuldade que é concretizar uma “ideia na cabeça” na ilha de edição.

Atento também que não fiz observações nos encontros da Oficina nem participei da realização da mesma; apenas tive acesso ao o que aconteceu na atividade através dos relatos dos professores-documentaristas e da própria atitude deles diante desse aparato tecnológico na última etapa do processo produtivo do vídeo que é a pós-produção, realizado no último semestre da pesquisa de campo, em Tapiramutá.

Outras atividades que se relacionaram com o Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas* foram os Grupos de Estudos Cinematográficos, *Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor*, *Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades* e *Edifício Master para (re)pensar a existência*, no Ciclo Dois. Como em Irecê, tive, em Tapiramutá, autonomia para escolher os filmes e os professores-convidados dos GECi.

Dessa vez os GECi participaram do cenário da pesquisa como espaço disparador de experiências para os professores-documentaristas. Assim eles seriam mobilizados para a etapa de criação do roteiro do documentário, que aconteceu no primeiro semestre da pesquisa de campo.

Os filmes selecionados foram todos documentários, *Pro dia nascer feliz* (2005), *Vinicius* (2005) e *Edifício Master* (2002), porque o interesse era de que esses professores- cursistas tivessem uma aproximação com a expressão artística, proporcionada pelo estar-no-filme, bem como, através de análises temáticas dos filmes, os filmes poderiam trazer à tona o ser-para-si e o ser-com-o-outro, dimensões compreensivas do ser-aí, pondo entre parênteses o estar-no-mundo dos professores-documentaristas.

A partir do acesso à discussão das formas do documentário e dos temas trabalhados pelos GECi, os professores-documentaristas poderiam interpretar outras referências, compreendendo-se no e com o mundo. Dessa forma perceberiam que o “o quê” e o “como” são as indagações essenciais na construção de um roteiro técnico de documentário e, como a criatividade não é ensinada, ela precisava ser formada em contato com formas criativas e os GECi seriam fundamentais para o despontar da inspiração, no âmbito do conteúdo e da forma.

De certa forma o que discutíamos no Projeto sobre o filme que era exibido no dia posterior, no GECi, suscitava a discussão no momento do debate, como em Irecê. No entanto minha atenção, como pesquisadora, estava voltada à produção dos vídeos-documentários, logo não me interessava como os filmes eram interpretados e discutidos, mas como as experiências tidas nos GECi participavam do processo artístico de fazer um vídeo-documentário, embora tenha observado todos os GECi daquele ciclo.

O processo produtivo, nesse sentido, aconteceu também fora dos encontros comigo que eram poucos para uma produção videográfica. A relação do Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas*, no Ciclo Dois, com os GECi e, no Ciclo Três, com Oficina de imagem, não significa que todas atividades fazem parte do cenário investigativo em Tapiramutá. O mesmo se restringiu aos encontros do Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas I e II* e aos três documentários produzidos, em trio, pelos nove professores-documentaristas: *100% tapiramutenses* (2010), *Entrelaços na vida* (2010) e *Nada do que foi será* (2010)³⁷.

³⁷ A cópia dos DVD desses vídeos está em anexo – anexos A, B e C.

[A arte] que nos fala de modo mais imediato (...) respira uma familiaridade enigmática que prende todo nosso ser, como se não houvesse aí nenhuma distância e todo encontro com uma obra de arte significasse um encontro conosco mesmo.

Hans-Georg Gadamer, 2005.

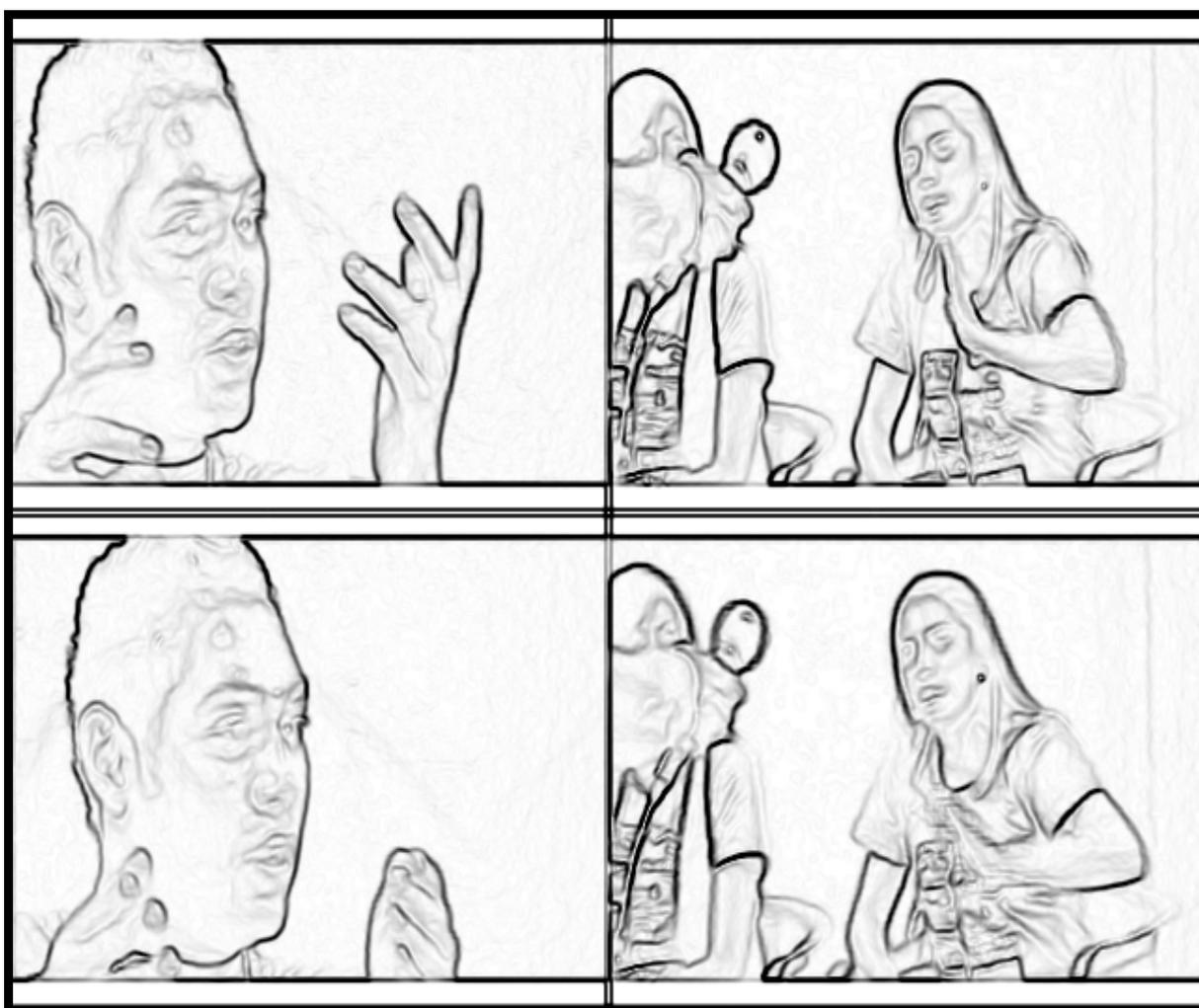


Figura 4 – frames modificados digitalmente, oriundos do vídeo de itinerância gravado no Grupo de Estudos Cinematográficos *As horas: Como se ensina a ser menina*, no Ciclo Três, em Irecê, à esquerda, e no Grupo de Estudos Cinematográficos *Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor*, no Ciclo Dois, em Tapiramutá, à direita.

4. HORIZONTE DE PERGUNTAS

Nos cenários, minha *performance* é orientada por perguntas que têm um pano de fundo referencial/existencial sobre o qual se instalam minhas expectativas em relação à pesquisa. Esse pano de fundo é o horizonte de perguntas, constituído pelas minhas elucubrações e inquietações sobre arte, belo, experiência, linguagem, comunicação e formação. Coloco-me dentro do horizonte das hermenêuticas filosóficas de Hans-Georg Gadamer (2004; 2005; 2007a; 2007b; 2007c) que se afasta do caráter metodológico das hermenêuticas modernas em prol de uma hermenêutica com imperativo ontológico, dialogando, nessa perspectiva, com Martin Heidegger (2002; 2006; 2007). A compreensão e interpretação não são apenas ações humanas distintas de outras; acontecem na estrutura existencial do *ser-aí* pela linguagem e dentro da historicidade e finitude da sua experiência no mundo.

O diálogo com a fenomenologia hermenêutica de Heidegger (1889-1976) é essencial para as formulações de Gadamer (1900-2002) na medida em que a crítica à história da metafísica que é, para Heidegger (2002), a história do esquecimento do ser é o caminho por onde Gadamer transita para romper com a ideia, mais dogmática que filosófica, de que a hermenêutica é uma teoria geral da interpretação das linguagens simbólicas. Segundo Gadamer (2005), essa perspectiva moderna da hermenêutica foi consolidada por Friedrich Schleiermacher (1768-1834) e Wilhelm Dilthey (1833-1911) na tentativa de legitimar as ciências do espírito em relação às ciências naturais ao desenvolver um método para o resgate e a renovação do sentido original de um texto, encoberto e desfigurado pelo tempo. O círculo hermenêutico, dessa forma, é defendido como um método para resolver a lacuna entre a intenção do autor e os significados entendidos do texto, testando o entendimento a partir das interpretações gramaticais e psicológicas.

Na contramão, as hermenêuticas filosóficas não tentam a formulação de um método específico para as ciências humanas; questionam a verdade que pode ser alcançada para além da metodização da autoconsciência, assim o lugar da arte, filosofia e história está garantido no âmbito das ciências. Com a marca dos estudos heideggerianos que relacionam o círculo hermenêutico com o problema do ser, Gadamer trata da interpretação de textos, sejam obras artísticas, a fala ou uma situação, a partir da linguagem, como um questionamento do sentido e investigação do modo de ser do *ser-aí*, da compreensão.

Procuro demonstrar aquilo que é comum a todas as maneiras de compreender e mostrar que a compreensão jamais é um comportamento subjetivo frente a um “objeto” dado, mas pertence à história efetual, e isto significa, pertence ao ser daquilo que é compreendido (GADAMER, 2005, p. 18).

Contra o método lógico-analítico, que, para Heidegger, entifica o ser e ignora a mobilidade fundamental do *ser-aí*, as hermenêuticas filosóficas primam pelo projetar da própria existência, orientada para o futuro e marcada pela finitude histórica, pela tradição. Essa projectividade do ser que só se efetiva como um constante re-projetar não se relaciona com o projeto metafísico de acesso ao verdadeiro. A experiência sensível subordinada à razão abandona as causas contingentes para construir um lugar que possibilite certezas, segurança às ações para alcançar valores e postular causas transcendentais. Esse lugar é a metafísica e tudo fora dela é projeto. O sujeito do conhecimento, cindido em relação ao objeto, afasta-se das suas particularidades para ter acesso, através da razão, à universalidade, àquilo que é independente da experiência, o a priori kantiano.

Gadamer e Heidegger explicitam, em seus trabalhos, a crise do modo metafísico de pensar, a crise do acesso à verdade pelo racionalismo metodológico da ciência moderna e pelo ideal de ciência pelo iluminismo. Nesse sentido as hermenêuticas filosóficas compreendem o ser na totalidade da sua experiência de mundo, que se faz pela linguagem, desvelando-se na temporalidade do ser. Ou seja, o que se está em jogo no problema hermenêutico é o *ser-aí* que não é um conhecimento objetivo nem ideal de algo, mas se dá na projectividade existencial. Compreendemos o mundo e nós mesmos nesse mundo mediante antecipações de sentido que movimentam a existência e remetem o *ser-aí* à ideia de futuro, às potencialidades do ser. No entanto o poder-ser é obstacularizado pela facticidade do seu ser, já que o *ser-aí* é configuração atualizada dentre outras virtuais configurações possíveis do ser, sempre em precária avaliação histórico e linguístico pela interpretação.

O compreender projeta o ser da presença para o seu em virtude de e isso de maneira tão originária como para a significância, entendida como mundidade de seu mundo. O caráter projetivo do compreender constitui o ser-no-mundo no tocante à abertura do seu pre, enquanto pre de um poder-ser. O projeto é a constituição ontológico-existencial do espaço de articulação do poder-ser fático. E, na condição de lançada, a presença se lança no modo de ser do projeto. O projetar-se nada tem a ver com um possível relacionamento frente a um plano previamente concebido, segundo o qual a presença instalaria o seu ser. Ao contrário, como presença, ela já sempre se projetou e só é em se projetando (HEIDEGGER, 2006, p. 205).

Para tratar da dimensão ontológico-hermenêutica do ser, Gadamer coloca a arte no cerne da discussão, criticando a abstração da consciência estética que impõe as consequências da subjetividade como princípio *a priori* dessa consciência e, assim, desvaloriza a estética como âmbito cognitivo. Desse modo ele evita, em seus estudos, o termo estética para se contrapor à ideia da consciência estética, como subjetivação da existência.

O hermeneuta utiliza a expressão **experiência da arte** e a relaciona à linguagem, à presença histórica e à declaração como acontecimento da verdade. Grondin (1999) diz que Gadamer, na parte introdutória da sua principal obra *Verdade e Método*, expressa um pensamento antiestético. Também, na fenomenologia hermenêutica, Heidegger não trabalha com o termo estética nem se propõe a escrever uma teoria ou filosofia sobre arte, pois considera que os estudos estéticos tratam a obra de arte como objeto do “perceber sensorial”, da vivência, buscando esclarecer quanto à essência da arte o modo como o homem (artista ou leitor) a vivencia. No Posfácio da sua obra *A origem da obra de arte*, Heidegger (2007, p. 60) atenta que “As reflexões anteriores tocam o enigma da arte, o enigma que a própria arte é. Longe de pretender solucionar o enigma, põe-se como tarefa, simplesmente, ver o enigma”.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) questionou também o uso desse termo para tratar das artes, mas o manteve na nomeação da sua filosofia da bela arte:

O nome *estética* decerto não é propriamente de todo adequado para este objeto, pois “estética” designa mais precisamente a ciência do sentido, da *sensação* [Empfinden]. Com este significado, enquanto uma nova ciência ou, ainda, enquanto algo que deveria ser uma nova disciplina filosófica, teve seu nascimento na escola de Wolff, *na época* em que na Alemanha as obras de arte eram consideradas em vista das sensações que deveriam provocar, como, por exemplo as sensações de agrado, de admiração, de temor, de compaixão e assim por diante. Em virtude da inadequação ou, mais precisamente, por causa da superficialidade deste nome, procuraram-se também formar outras denominações, como o nome *kalística*. Mas também este se mostrou insatisfatório, pois a ciência à qual se refere não trata do belo em geral, mas tão-somente do belo da *arte*. Por isso, deixaremos o termo estética assim como está. Pois, enquanto mero vocábulo, ele é para nós indiferente e uma vez que já penetrou na linguagem comum pode ser mantido como um nome. A autêntica expressão para nossa ciência é, porém, “*filosofia da arte*” e, mais precisamente, “*filosofia da bela arte*”³⁸ (HEGEL, 2001, p.27).

Entretanto considerando como Heidegger (2006), que toda fala é constitutiva da existência da pre-sença e, como tal, pronuncia o *ser-aí*, considero importante a enunciação de outro termo para explicitar o meu horizonte de pergunta, distinto da concepção criada e

³⁸ Grifos do autor.

desenvolvida na filosofia moderna. Longe de qualquer pretensão, tento esboçar a concepção filosófica do termo **DesEstética**.

A participação do termo **Estética** na formação de DesEstética é fundamental, pois situo o conceito dentro de uma tradição. Não intento negar as discussões estéticas desenvolvidas ao longo do século XVIII, pois elas são produções situadas, como qualquer produção humana, que trazem uma grande contribuição para o debate contemporâneo sobre a experiência com o belo, seja natural ou artístico. As hermenêuticas filosóficas são estruturadas dessa maneira, devido ao fato de ser uma resposta às perguntas construídas dentro dessa tradição da Estética. Apropriando-me de uma permissão filosófica e licença ortográfica, utilizo a escrita desse termo com a primeira letra maiúscula para marcar que me refiro à disciplina Estética e não ao termo grego *aísthèsis*.

A Estética trata-se de um acontecimento importante na história das ideias no Ocidente, mas não por acaso, pois:

Isso significa que, doravante, não somente os filósofos, mas também os artistas, os amadores de arte, os árbitros de arte – na época era o nome dado aos críticos de arte -, o público esclarecido dos primeiros salões de pintura e de escultura, todos dispõem de um sistema de noções, de conceitos, de categorias ao qual é possível referir-se. Tal sistema circunscreve um espaço teórico, um verdadeiro espaço epistemológico no qual se podem falar e se compreender, mas também se afrontarem e se contradizerem, os que querem tratar de estética (JIMENEZ, 1999, p. 23).

Esse processo de autonomia da Estética que vai se estabelecer em definitivo com Hegel é circunstanciado pela autonomia da arte na sociedade, criando uma nova perspectiva sobre a experiência artística. Jimenez (1999) historiciza o processo de reconhecimento social que o artesão, no Renascimento, vivencia ao ganhar *status* de artista. Livre das tutelas religiosas, monárquicas e aristocráticas, o artista não estava mais a mercê do mecenato.

Do artesão, ligado pelo mecenato, escravizado à boa vontade de um príncipe, passou-se ao artista humanista, dotado de um verdadeiro saber e não mais somente de perícia, depois ao artista que negocia as próprias obras no mercado e assegura suas promoções junto ao público (idem, p.33).

A ideia da criação como fruto da ação humana profissionaliza o artista que é contratado para realizar uma obra com uma crescente margem de iniciativa, impensável pelo artesão. Os preços das obras crescem e há uma desvinculação do valor de uso e o valor de troca. O preço passa a ser estabelecido pelo nome do artista que representa seu talento e genialidade. Nessa perspectiva a criação artística deixa de ser um privilégio divino para

incluir dois movimentos: o dom, aptidão dada por Deus, e outro da necessidade do artista obter uma série de conhecimentos racionais (Matemática, Geometria e Poética) para concretizar a inspiração divina. Evidencia-se assim a ligação entre a Arte e a Beleza.

Essa relação participou da especialização do conceito de arte para belas-artes. Em pleno século XVIII, vivia-se uma revolução na significação da palavra arte, bem distinta do que era considerado pelos gregos antigos e na Idade Média. Na Antiguidade, arte era *téchne*, um conhecimento prático para a produção de objetos quaisquer ou para execução de algo, incluindo, ao lado do que conhecemos como arte, a produção de uma panela, por exemplo. O termo medieval se refere à técnica ou mesmo ciência, as regras para a produção de algo, tendo como elementos o conhecimento e a produção.

Segundo Kirchof (2003, p.63-64), “As artes ensinadas nas universidades se restringiam a sete, classificadas de formas diferentes ao longo da história medieval, mas incluíam, geralmente, a *gramática*, a *lógica*, a *aritmética*, a *geometria*, a *astronomia* e a *música*”³⁹. Elas eram chamadas de artes liberais, para marcar o *status* elevado em relação às artes não-liberais ou vulgares ou mecânicas. Jimenez (1999) afirma que, em 1793, Charles Batteux reorganiza esse cenário, utilizando o termo belas-artes⁴⁰. Assim houve uma separação das artes da ciência e das artes mecânicas. Sob influências do pensamento agostiniano e aristotélico, os critérios utilizados para essa classificação foram a geração de prazer e a capacidade de imitação (típicas das belas-artes), diferentemente da utilidade e da incapacidade de imitação (típicas das artes mecânicas).

Dessa forma a autonomia da Estética, como filosofia que tem como objeto as coisas sensíveis, a ciência do conhecimento e da representação sensíveis, no século XVIII, só foi possível com o processo da autonomia da arte iniciado no Renascimento. As discussões estéticas fazem parte dos engendramentos das circunstâncias econômicas e sociais que desenvolvem a conceitualização das belas-artes relacionada com técnica como *tekné*. Isto é, a arte é uma matéria enformada com beleza porque produzida por um gênio, distanciando o artista do artesão.

A DesEstética abarca todo esse movimento histórico dos fenômenos sociais e das discussões filosóficas. Logo o prefixo **des** não é a simples negação da Estética. Utilizo para marcar minhas distinções em relação à Estética quanto à dimensão gnosiológica. A Estética, concebido por Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) e desenvolvido ao longo do

³⁹ Grifos do autor.

⁴⁰ O termo belas-artes, apesar de ter sido utilizado desde o século XVI, correspondendo a música, pintura, escultura, poesia, dança, arquitetura e eloquência, não participava do conceito de artes até o século XVIII.

século XVIII com a promessa ingênua e/ou política do sujeito como fundamento autofundante, prezou pela excessiva subjetivação de que a obra de arte mobiliza as experiências sensíveis dos sujeitos; cria um ideal de beleza como se fosse de forma livre e autônoma; e supervaloriza o gosto e o gênio que requerem formação no sentido humanista de imagem, cópia e modelo. A consciência estética é o resultado dessa formação, característica dos especialistas.

Com um voo filosófico sobre as discussões estéticas de Baumgarten (1993), Kant (2008), Schiller (1990) e Hegel (1996; 2001), autores-referências no pensamento ocidental sobre arte, especialmente, nos estudos de Gadamer, enfatizo o movimento do sujeito da Estética para o objeto da DesEstética, da subjetivação da estética que psicologiza a compreensão para a experiência da arte como experiência hermenêutica de sentido e verdade.

4.1 DO SUJEITO DA ESTÉTICA

A DesEstética não se situa no mesmo esteio gnosiológico da Estética, porque separa-se dela pela maneira de relacionar o sujeito e o objeto. Logo a primeira acepção do prefixo **des** que pretendo evidenciar é a “separação de alguma coisa de outra”:

(...) do lat. *dis-*, de grande vitalidade em português, com as noções básicas de: (i) coisa (ou ação) contrária àquela que é expressa pelo termo primitivo (*desacordo, descoser*); (ii) cessação de algum estado primitivo ou de uma situação anterior (*desengano, desoprimir*); (iii) coisa ou ação mal feita (*desgoverno, desserviço*); (iv) negação da qualidade expressa pelo termo primitivo (*desconexo, desleal*); (v) separação de alguma coisa de outra (*desfolhar, desmascarar*); (vi) mudança de aspecto (*desfigurar*)⁴¹ (CUNHA, 2007, p. 249).

O termo estética tem origem etimológica no conceito grego *aísthêsis* que significa sensação ou percepção do mundo sensível. Platão a define como “excitação [*pathos*] da alma e do corpo’, que leva ao conhecimento do mundo sensível” (KIRCHOF, 2003, p. 28) e opõe esse conhecimento sensível em relação ao mais elevado conhecimento, o abstrato e inato. Nos estudos platônicos, a arte, como participante do mundo sensível, não possibilita acesso à substância das coisas, à essência, por ser uma dimensão corruptível e contingente, mais ligada ao movimento do ser do que a totalidade estática do ente – o ente iluminado. Com Platão,

⁴¹ Grifos do autor.

compreendemos que a arte é a imitação da imitação, já que o mundo fenomênico imita as ideias e a arte imita o mundo fenomênico.

Aristóteles, por sua vez, refere-se a *aísthêsis* como uma faculdade da alma “encarregada de permitir, ao ser humano, formar, dos objetos do mundo, uma imagem mental icônica dos objetos que reflete, *phantasmata*, transformada, posteriormente, em conhecimento abstrato pelas faculdades mais elevadas do espírito” (ibidem, p. 28). Isto é, os estudos aristotélicos aproximam esse termo da representação e inclui o belo nessa discussão, compreendendo-o como uma representação constituída pela ordem, pela simetria e unidade.

Em 1750, esse termo passa a nomear uma nova disciplina (*epistemé aisthetiké*), a Estética. Baumgarten, pensador iluminista defensor do racionalismo, a institui, delimitando filosoficamente um espaço, até então aberto, ou melhor, desqualificado pela filosofia setecentista ocidental, se comparado com os campos da ética e da lógica. A tripartição do conhecimento por Aristóteles em *práxis*, *poiésis* e *theoria* (conhecimento prático/ético, conhecimento produtivo/técnico e conhecimento científico/teórico, respectivamente) passa a ser uma referência feita pelos filósofos posteriores, considerando as três atividades humanas fundamentais. A Estética vai se autorizar como disciplina no campo da *poiésis*, buscando uma autonomia em relação ao conhecimento e à moral.

Com o referencial de Aristóteles (*A Poética e Retórica*) e da Psicologia Empírica⁴², Baumgarten sente-se imbuído a construir uma filosofia que se encarregue da sensibilidade, caracterizada como percepções sensitivas, imaginário, fábulas e perturbações das paixões, ou seja, a ciência da percepção em geral. Diferentemente da negatividade imposta por alguns filósofos racionalistas à sensibilidade, Baumgarten (1993), mediante três grandes obras, *Meditações filosóficas sobre alguns tópicos referentes à essência do poema*, *Metafísica* e *Estética*, considera que as representações sensíveis não são um estágio cognitivo menos elaborado que as representações claras distintas, completas, adequadas e profundas que promovem o conhecimento lógico, claro e distinto, aquele que, através da Lógica, cria uma diferenciação entre as coisas do mundo e dá acesso à verdade, à universalidade. O autor trata das representações sensíveis que advêm do entendimento de um discurso sensível perfeito, por meio da faculdade cognitiva inferior, como mais uma representação, apesar do uso das palavras inferior e superior qualificando a expressão *faculdade cognitiva*.

As faculdades inferiores são análogas à razão, pois as duas são a capacidade de perceber relações entre as coisas – uma disponibiliza nexos obscuros e a outra, claros,

⁴² Psicologia Empírica é a ciência dos predicados universais da alma pela via da experiência, segundo Baumgarten (1993).

respectivamente. E o intelecto que participa das duas faculdades da alma é caracterizado pelas aptidões de atenção, abstração, reflexão e comparação. Baumgarten tenta construir uma ciência, diferente da Lógica, tratando de conhecimentos sensitivos que não são inferiores à razão, “mas opera num plano que não pode fornecer verdades últimas, permanecendo subordinada a conteúdos sempre confusos” (TOLLE, 2007, p. 25).

Baumgarten traz o conceito de beleza vinculado à perfeição do conhecimento sensitivo e não referente às características de um objeto artístico ou ao prazer que pode proporcionar. As representações indistintas ordenadas e sistematizadas levariam à beleza, encarada como transcendental ou efeito cognitivo. O “efeito do pensar de modo belo” (BAUMGARTEN, 1993, p. 102) só pode acontecer mediante a atuação de oito faculdades inferiores: sentidos, fantasia, bom-gosto, criação, previsão, perspicácia, juízo e habilidade linguística. Essa atuação deve gerar a perfeição, através dos critérios de adequação das representações entre si como unidade, ordem e adequação dos signos. O objetivo da Estética é, então, dirigir o uso correto das faculdades do conhecimento, através da investigação das habilidades psicológicas destinadas a processarem o conhecimento sensível.

A disciplina Estética não surge como uma filosofia das artes, mas como uma investigação do conhecimento sensível, o âmbito cognitivo da sensação/percepção, numa perspectiva psicológica. Baumgarten (1993) afirma que elabora a teoria das artes liberais, uma gnoseologia inferior, a arte de se pensar de modo belo e arte como *análogon* da razão, construindo uma relação bem estabelecida e não-conflituosa entre a razão e sensibilidade – cada dimensão com seu papel na percepção total. O que é uma relação mais produtiva e criativa entre razão e sensibilidade se comparado com o que era discutido por Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) e Christian Wolff (1679-1754). No entanto, para legitimar as representações sensíveis, racionaliza-as ou científica-as, cartesianamente, para obter verdades metafísicas. Ao especializar as atividades humanas, *práxis*, *poiésis* e *theoria*, torna pensável (representável, previsível e calculável) o todo do ente, potencializando nossas faculdades para dar acesso ao conhecimento verdadeiro que é a realidade, no distanciamento do não conhecimento, ou ainda a ausência de conhecimento, a ignorância, e a aparência do conhecimento, o erro.

No final do século XVIII, imerso nessa especialização dos saberes, Immanuel Kant (1724-1804) completa seu sistema crítico-analítico dos modos de conhecer. Além da *Crítica da razão pura*, em que o entendimento dá, a priori, sua lei à faculdade de conhecimento, e da *Crítica da razão prática*, em que a razão dá, a priori, sua lei à faculdade da capacidade de apetição, Emmanuel Kant lança a *Crítica da faculdade do juízo* (2008) em que o juízo dá, a

priori, sua lei à faculdade do prazer e desprazer. Através do criticismo, Kant investiga os limites da ciência, da moral e da arte.

Com a universalidade subjetiva do gosto, Kant impõe duas objeções em relação à Estética de Baumgarten. Afasta a discussão filosófica do terreno da cognição realizada pelas faculdades inferiores e a coloca no campo do juízo e dos sentimentos de prazer e desprazer. Enquanto a Estética primeira, a de Baumgarten, procura o belo na perspectiva cognitivista, ou seja, a beleza não está no objeto, mas no pensamento, referindo-se à representação pelo entendimento do objeto em vista do conhecimento; Kant, para tratar do belo, refere-se à representação pela faculdade da imaginação ligada ao entendimento, voltado para o sujeito e seu sentimento de prazer ou desprazer. O sentimento é a forma subjetiva, *a priori*, da capacidade de julgar.

O juízo estético ou juízo reflexionante ou juízo de gosto que, diferentemente de ser utilizado para tratar dos juízos determinantes que definem “os casos particulares em relação a uma regra geral, e tais juízos se realizam segundo leis prescritas *a priori* pelo entendimento” (PASCAL, 2009, p. 167), acontece quando o particular é dado e o juízo deve encontrar o universal. Então:

O juízo de gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão subjetivo. Toda referência das representações, mesmo a das sensações, pode, porém, ser objetiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada do objeto, mas no qual o sujeito sente-se a si próprio do modo como ele é afetado pela sensação (KANT, 2008, p. 48).

Trata-se de um juízo apreciativo que não promove conhecimento, apenas aprova ou desaprova o objeto analisado. Conhecimento, para Kant, é algo manifesto de maneira válida para todo e qualquer sujeito, já o que se representa é algo singular e particular. Ele não relaciona a faculdade de conhecimento com a representação estética que é referida inteiramente ao sujeito e aos sentimentos de prazer ou desprazer. Logo o juízo de gosto puro não tem relação alguma com a existência do objeto, mas com a representação do objeto no sujeito. O objeto de Kant são as representações sensíveis e o prazer ou desprazer que acompanha a atividade sensível de forma desinteressada.

Na sua analítica e dialética da faculdade de juízo estético, a primeira categoria de Kant (2008) para tratar do belo é a qualidade. O belo é o sentimento de prazer promovido pela concordância entre um objeto da natureza e as nossas próprias faculdades, no jogo harmônico

entre as duas faculdades do conhecimento, a imaginação (faculdade das intuições) e o entendimento (faculdade dos conceitos). E essa complacência no belo só pode vir acompanhada com desinteresse, diverso do agradável, que apraz aos sentidos na sensação, e do bom que apraz através da razão pelo conceito. O agradável e o bom não têm um fim em si mesmo, como o belo possui. Dessa forma o juízo de gosto é, essencialmente, contemplativo, não relacionado a conceitos nem a natureza do objeto, e livre visto que é realizado sem *conformidade a fins*.

A segunda categoria de análise é a quantidade. A universalidade está no belo, não como representação através de conceitos, mas pelo motivo do desinteresse do juízo estético que acontece de forma compartilhada a um gosto subjetivo. “Se tem que atribuir ao juízo de gosto, com a consciência da separação nele de todo interesse, uma reivindicação de validade para qualquer um, sem universalidade fundada em objetos, isto é, uma reivindicação de universalidade subjetiva tem que estar ligada a esse juízo” (idem, p.56). Há uma validade comum da referência de uma representação ao sentimento de prazer e desprazer.

A universalidade aqui é estética e não lógica, pois nesta última o conceito deve ser objetivo e geral e, no juízo de gosto, o belo é subjetivo e particular. A universalidade está no fato do belo satisfazer qualquer pessoa, pois “sentimos uma harmonia natural, não fundada em conceitos, entre a nossa imaginação e o nosso entendimento, entre nossas faculdades sensíveis e nossas faculdades intelectuais, harmonia que deve ser válida também para cada qual e, por conseguinte, ser comunicável universalmente” (PASCAL, 2009, p. 172).

Nesse sentido o *a priori* kantiano é a reivindicação da universalidade da crítica e a negação de qualquer conhecimento, aspecto cognocístico. O belo supõe uma finalidade sem fim objetivo ou subjetivo. Aí está a *universalidade subjetiva*. E “o gosto faz com que o gozo se comunique” (KANT, 2008, p.61), ou seja, a universal capacidade de comunicação precede o prazer advindo de um objeto dado. A tentativa de partilhar uma aceitação universal é ter uma adesão de outros em relação ao que percebeu belo.

O belo, então, é o que apraz universalmente sem conceito e sem atrativo e comoção. Enquanto Baumgarten discute o belo como perfeição do pensamento, Kant atenta quanto à impossibilidade do juízo de gosto produzir conhecimento, conceito. O juízo estético tem como fundamento não conceitos, mas sentimentos. A objetividade está na pretensão de um assentimento universal do que é representado como belo, “a necessidade objetiva da confluência do sentimento de qualquer um com o sentimento particular de cada um” (ibidem, p.85). A complacência deve ser necessária. Essa é a terceira categoria, a modalidade. Assim Kant funda o estatuto do belo:

Enquanto juízo da faculdade de juízo estético-reflexiva, a complacência no sublime, tanto como no belo, tem que representar segundo a quantidade, de modo universalmente válido; segundo a qualidade, sem interesse; e tem que representar, segundo a relação, uma conformidade a fins subjetiva; e, segundo a modalidade, essa última como necessário (ibidem, p.92).

A Estética kantiana, portanto, é regulada por um imperativo transcendental cujo princípio categórico é o juízo estético como juízo de gosto, compreendendo-o como “a faculdade de ajuizamento de um objeto ou de um modo de representação mediante uma complacência ou uma descomplacência independente de todo interesse” (ibidem, p. 55). O gosto não se constitui em conhecimento sensível, como para Baumgarten, mas no verdadeiro senso comum, como *sensus communis*, “sentimento público enquanto faculdade de julgar aquilo que se torna universalmente comunicável, sem a mediação de um conceito” (GADAMER, 2005, p. 71). A comunicabilidade do sentimento com o outro fundamenta a comunhão e institui a comunidade em função de um juízo de gosto que não basta apenas agradar, mas precisa ser aprovado por um grupo. O prazer não é a simples sensação, é um sentimento, ou seja, o prazer de reflexão na comunicabilidade universal de um prazer.

Kant prioriza o belo natural em relação ao belo na arte, pois considera que a natureza suscita em nós o prazer do livre jogo das faculdades cognoscitivas e manifesta o ideal de beleza como símbolo de moralidade. Mesmo sendo independente de interesse moral, o belo natural cultiva, nos coloca diante do sentimento moral e a figura do gênio aparece nos estudos de Kant como aquele que consegue deixar expressar a força da natureza, restringindo a produção da arte ao gênio. Como não se ensina ser gênio pelo fato da sua capacidade ou habilidade não pode ser aprendida, Kant subjetiva a criação artística, impossibilitando uma filosofia das belas-artes ou teoria das belas-artes. Gadamer (2005), numa análise a Kant, afirma que:

O conceito do gênio coincide, pois, com o que Kant considera o decisivo do gosto estético, ou seja, o jogo leve das forças do ânimo, a ampliação do sentimento vital que nasce da concordância entre forma de imaginação e entendimento e que convida ao repouso ante o belo. O gênio é um modo de manifestação desse espírito vivificador. Pois face à rígida regularidade da maestria escolar, o gênio mostra o livre impulso da invenção e, com isso, uma originalidade criadora de modelos (idem, p. 96).

No entanto, apesar de Kant incluir a genialidade na discussão estética, somente com a estética transcendental pós-kantiana há um deslocamento da questão do gosto para o gênio, o

que faz a arte ganhar, finalmente, um lugar de destaque na discussão estética e, em consequência, afirma o caráter decisivo da arte no processo do conhecimento e na formação cultural da humanidade. Nessa perspectiva, Johann Cristoph Friedrich Schiller (1759-1805) transgride os estudos kantianos ao traçar uma possível similitude entre beleza e liberdade, defendendo a objetividade dos juízos do gosto. Ou melhor, Schiller (1990), utilizando a lógica kantiana da razão prática, tenta afastar os juízos acerca do belo a uma validade meramente empírica e subjetiva em prol de uma dedução objetiva para tornar autônoma a disciplina Estética. Tal autonomia poderia legitimar a arte no âmbito cognoscitivo:

(...) o próprio Kant sublinha a força e o papel da arte para a condição humana. Há apenas a ressalva fundamental de que, no processo de formação do homem, a arte não compete e nem pode comparar-se à ciência e filosofia, porque apenas essas duas podem tornar possível o conhecimento da verdade. E que a arte encontre o seu papel – longe da formação ética e intelectual do homem (NOYAMA, 2012, p. 2).

O belo, em Schiller (1990), é resultado da ação recíproca de dois impulsos antagônicos e da combinação de dois princípios opostos. O ideal da beleza é uno e indivisível, pois acontece no perfeito equilíbrio e ligação entre realidade e forma, porém inatingível. Bem como a beleza na experiência acontece na variação dos efeitos, um dissolvente e o outro de tensão: “um dissolvente para manter em seus limites tanto o impulso sensível quanto o formal; um tensionante, para assegurar aos dois a sua força” (idem, p.87). Cada impulso funda e limita o outro no aparecimento da beleza. O objeto do impulso sensível é a vida que significa todo ser material e toda a presença imediata nos sentidos, excluindo de seu sujeito toda espontaneidade e liberdade por querer ser determinado, receber o seu objeto. O objeto do impulso formal é a forma que compreende todas as disposições formais dos objetos e todas as suas relações com as faculdades de pensamento, excluindo do seu sujeito toda dependência e passividade, por querer determinar, engendrar o seu objeto.

Esses impulsos agem reciprocamente na privação e excesso da existência. Para Schiller, esse binômio atua quando surge outro impulso humano, o impulso lúdico. Seu objeto é a forma viva, que designa todas as qualidades estéticas dos fenômenos, a beleza. Como esse impulso traz os dois conjuntamente, temos a necessidade física imposta pelas leis da natureza com a exclusão da liberdade no impulso sensível, bem como temos a necessidade moral imposta pelas leis da razão com a exclusão da passividade no impulso formal. O jogo entre os instintos rompe com o pensamento kantiano e traz a harmonia entre o mundo, a natureza, a vida e a lei ou forma, isto é, o instinto de jogo é a forma viva ou a beleza, a harmonia da

faculdade da imaginação e do entendimento. Segundo Bayer (apud NOYAMA, 2012, p. 5), “O jogo não é um exercício inferior da humanidade, mas a sua realização suprema. Enquanto não joga, o homem não é completamente homem, porque é só nele que realiza a sua dupla natureza”.

Logo o impulso lúdico “imporá ao espírito necessidade física e moralmente a um só tempo; pela supressão de toda contingência ele suprirá, portanto, toda necessidade, libertando o homem tanto moral quanto fisicamente” (SCHILLER, 1990, p.78). É lúdico, pois o belo coloca em jogo as dimensões do homem pleno e o mesmo joga por ter acesso ao belo. É pleno, pois é livre das determinações do sentido e da razão. O belo, então, recria as potencialidades do homem e recupera sua liberdade em meio ao mundo sensível. Schiller aproxima a Estética da Ética – o homem estético é também virtuoso. Para tanto é necessário cultivar a moral do homem nobre não apenas racionalmente, mas também através da sua sensibilidade com a educação estética.

A beleza não exige que o homem precise fugir da matéria para afirmar-se como espírito. No entanto essa beleza é inatingível, é um projeto estético-pedagógico, cujo fim último é a exaltação do homem que é capaz de fazer de si mesmo um belo. “(...) o homem se torna um ser estético no ato livre de ser artífice de si mesmo” (ibidem, p.119). O idealismo está na ideia de que a educação estética é uma busca incessante da beleza, como ideal harmônico entre a natureza e a liberdade e aí está a objetividade de julgamento. A formação estética não é o padrão do gosto, compartilhado por um grupo, mas a tentativa de abstração do estético puro que rompa com a vida ordinária do homem para uma vida especial.

Se Schiller participa do idealismo, Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), definitivamente, inclui a Estética nessa seara. Finalmente, é discutido o acesso à verdade pela arte, já que a mesma expressa a vida do espírito, ou seja, a arte, enquanto belo produzido pelo espírito e para o espírito, é uma forma de expressão do absoluto, como a filosofia e a religião. Entretanto a arte é uma forma inferior por depender da sensação para representar algo de espiritual, não sendo em-si-e-para-si (*Anundfürsichseiende*).

Se o absoluto está em todas as coisas de acordo com Hegel, a arte é mais uma forma do espírito objetivo superar as contradições e obstáculos entre a matéria e a forma, entre o sensível e o espiritual e levar o espírito absoluto à realização do Verdadeiro e da Liberdade. A arte romântica é aquela, pelo seu grau supremo de espiritualização e de subjetivação, pode revelar a verdade, a partir da consciência absoluta.

Nesse sentido o idealismo alemão reduz os fenômenos artísticos a verdades metafísicas em busca da percepção pura dos objetos estéticos e da sua consciência estética na avaliação da subjetividade e aproximação com o verdadeiro. Para Gadamer (2005):

Poder comportar-se esteticamente é um momento da consciência formada. Pois que na consciência estética encontramos os traços que caracterizam a consciência formada: elevação á universalidade, distanciamento da particularidade da aceitação ou rejeição imediata, deixar valer aquilo que não corresponde à própria expectativa ou à própria preferência (idem, p. 134).

Há a aproximação da arte com o termo vivência (*erlebnis*) que se torna o fundamento gnosiológico de toda consciência objetiva, conceito de vida em seu caráter mais abrangente e com a presença do *espírito*, enquanto verdade que está no todo. Sendo assim, a arte passa a ser o elemento expressivo e estimulador de vivências sensíveis e afetivas que evoca parcela do espírito absoluto. Segundo Gadamer (2005), vivência é compreendida como algo que se diferencia do restante do decurso da vida; “o que vale como uma vivência não é mais algo que flui e se esvai na torrente da vida da consciência, mas é visto como unidade e, com isso, ganha uma nova maneira de ser uno” (idem, p. 112). Logo a experiência estética representa a forma de ser da própria vivência.

Na afinidade da estrutura da vivência com o modo de ser daquilo que revela o estético, a arte verdadeira é a arte enquanto vivência, que necessita do comportamento estético do leitor para a sua compreensão. Essa atitude estética é formada e essencial para a construção de um sujeito estável, constante e autossuficiente capaz de julgar/produzir obras de arte. Dessa maneira o lugar da Estética passa a voltar-se para a consciência do que se passa na arte vivencial, na consciência estética.

4.2 PARA O OBJETO DA DESESTÉTICA

O prefixo **des** de DesEstética nos aproxima de outra possibilidade de significado, a sexta acepção do prefixo que é “mudança de aspecto”. Há uma alteração radical da perspectiva de se pensar a arte, orquestrada por Gadamer: do sujeito da Estética o foco vai para o objeto, para a dimensão ontológica da arte. A arte como experiência hermenêutica e fenômeno da compreensão sai dos parâmetros da consciência estética e entra na dimensão histórica e na constituição linguística. A arte se dá na história e pela linguagem, visto que o modo de ser da própria obra é conhecimento e sua experiência que a torna partilhável,

comunicável. Segundo Silva Junior (2005, p. 63-64), o encontro com a obra não é um encantamento momentâneo. “Bem mais que isso, constitui uma experiência que nos permite a aprendizagem da autocompreensão, desde que abandonemos o caráter descontínuo e pontual da vivência em prol da unidade de compreensão da própria existência”.

A DesEstética traz uma mudança de perspectiva quanto à experiência artística ao romper com a redução da obra de arte à condição de elemento expressivo e estimulador de vivências. Altera o foco do espectador da arte para a natureza do produto artístico em si que constitui a sensibilidade e não excita algo existente. A DesEstética denota uma experiência ontológica da arte com a interpretação da fundação da obra, enquanto fundante de uma tradição, de uma nova região de possibilidades, de seus próprios sujeitos. “Não é a autenticidade da vivência ou a intensidade de sua expressão, mas a disposição artística de formas e maneiras fixas de dizer que faz com que a obra de arte seja uma obra de arte” (GADAMER, 2005, p. 118).

É essencial, nesse sentido, compreender a dimensão ontológica da arte e, para isso, Heidegger (2007) distingue origem de proveniente de um processo histórico para a proveniência ontológica, aquilo que possibilita existir como, mostrar-se como, ser como obra de arte. Heidegger atenta que a origem não está no artista nem em qualquer processo histórico ou psicológico que o tenha levado a criá-la. A especificidade do modo de ser da obra está na coisa, ou melhor, no ser-coisa, a coisidade da coisa que a obra revela/desoculta.

Antes de relacionar coisa e obra, Heidegger traz a história do conceito de coisa. Numa análise filológica, atenta que a interpretação da coisidade da coisa no ocidente desde o princípio é fundada e a interpretação do ser do ente é firmada. Na primeira interpretação, mais habitual, nem por isso natural, a coisa é acumulação das características e agregação das propriedades que tornaram aquilo ser coisa – é a substância com seus acidentes. Como essa tradução se refere a mera e autênticas coisas (coisas puras) e também para qualquer ente, essa interpretação não contrasta “o ente que é ao modo de coisa [*dinglich*] frente ao ente que não é ao modo de coisa” (idem, p. 12). Além disso, essa primeira interpretação não traz o caráter de coisa das coisas, o seu crescer-por-si-mesmo e repousar-em-si-mesmo.

A segunda interpretação é o deixar-vir-ao-encontro imediato da coisa. A coisa é “o perceptível pelas sensações nos sentidos da sensibilidade”, oferecendo a unidade de uma diversidade do que é dado nos sentidos. Esse conceito de coisa refere-se à tentativa ingênua de nos trazer a coisa em uma máxima imediatez possível:

No aparecimento das coisas nós nunca percebemos, como ele pretende, primeiro e genuinamente uma afluência de sensações, por exemplo, sons e ruídos; o que ouvimos é a tempestade assobiar na chaminé, o avião trimotor, ouvimos o Mercedes em imediata distinção de um Adler. Muito mais próximas do que todas as sensações estão-nos as próprias coisas. Ouvimos em casa a porta a bater, nunca sensações acústicas, nem mesmo meros ruídos. Para ouvir um puro ruído, temos de nos afastar da escuta das coisas, distrair nosso ouvido delas, quer dizer, ouvir abstratamente (idem, p. 13).

Heidegger, então, traz a terceira interpretação, tão presente nas discussões da estética moderna. A coisa é matéria e forma, é a matéria enformada. Essa interpretação nos revela o coisável na obra de arte que é a matéria em que consiste. “A matéria é a base de fundo e o campo para a enformação artística” (idem, p. 13). Essa concepção de coisa atenta apenas para uma dimensão da situação: o homem é capaz de fabricar com autonomia o mundo. Esquece-se a dimensão da coisa pura e simples que impõe uma resistência, nos exclui da sua própria experiência. A coisa como a “matéria enformada, a forma daria os limites e a identidade da coisa, enquanto a matéria daria a sua resistência” (FIGUEIREDO, 1994, p.89).

Para tratar do ser-coisa, ser-utensílio e ser-obra de arte, Heidegger descreve uma pintura de Van Gogh, exatamente os sapatos de uma camponesa. As autênticas e meras coisas significam o despimento do caráter de serventia e da fabricação. A mera coisa é um tipo de utensílio, ainda que um utensílio despido de seu ser-utensílio. O ser-coisa é o que remanesce, ou seja, aparece mesmo se retirada de todo caráter utensiliar. O ser-utensílio do utensílio consiste em sua serventia e quanto menos se percebe sua presença, mais autêntica é a coisa – isso é a confiabilidade. Figueiredo (1994) sintetiza o ser-coisa:

(...) a coisa nem é pura abstração metafísica inacessível experimentalmente, nem é aquilo que se reduz ao campo das nossas experiências; a coisa é um limite, mas um **limite** duro, impenetrável, opositivo, resistente, opaco, inútil, sem função e sem sentido (o que adquire função e sentido, o que pode ser *simbolizado* já não é uma coisa pura e simples) (idem, p.90-91).

O ser-utensílio é descoberto no ser-obra de arte. Logo o ser-obra de arte possibilita que o ente emerja para o não-encobrimento do seu ser. “É somente através da obra e somente na obra que o ser-utensílio do utensílio vem expressamente a aparecer” (HEIDEGGER, 2007, p. 21). O ser-obra de arte é o estar em obra um acontecer da verdade, como *aletheia* e não como cópia e representação adequada, mas como um inaugurar-se para a perduração. Está-se diante do caráter de exemplaridade da obra de arte:

Não é o gosto que funda o belo, mas a obra que cria o gosto, o que não se deve confundir, porém, com a suposta função ‘educativa’ da arte na modelação do ‘bom gosto’. Em decorrência, o juízo estético não corresponde à forma original de encontro com a obra de arte. **Antes de qualquer juízo a obra se dá e se impõe no exercício de sua eficácia fundante: ela engendra sua posterioridade** (FIGUEIREDO, 1994, p.81-82)⁴³.

Nos estudos heideggerianos, a arte refere-se a “o que por si mesmo brota, brilha e se mostra”; é técnica, não como fabricação, como uma imposição humana à natureza, mas como *physis*, “vigor reinante que brota e o perdurar regido e impregnado por ele. Nesse vigor, que no desabrochar se conserva, se acham incluídos tanto o ‘vir a ser’ como o ‘ser’ entendido este último no sentido restrito de permanência estática” (HEIDEGGER apud FIGUEIREDO, 1994, p. 110). “No contexto deste pensamento [pré-socrático] a técnica participa deste

A *physis* é um deixar-se vir a presença, engendrando acontecimentos de desocultação “num movimento *naturante* de mostração, de fenomenalização” (FIGUEIREDO, 1994, p.69). Na experiência cotidiana, não temos acesso a coisa simples e pura, mas, na obra de arte, o caráter “côisico” da coisa aparece inquietante e desafiador, como esquema e produto. O ser-produto está no campo de possibilidades em que a verdade emerge. E dentro de um esquema, a matéria é submetida pela forma e pela função e é consumida na fabricação: “é na obra e pela obra que esta matéria advém” (ibidem, p.95).

Assim, a essência da arte é o pôr-se-em-obra da verdade do ser. Verdade, para Heidegger, é um acontecimento de encobrimento e não-encobrimento do ente. Para isso o autor recorre ao jogo entre mundo e seu contra-conceito, terra, para tratar da relação de objetualidade da obra de arte, caracterizada pelo estar-em-si e pelo abrir-se do mundo. “À terra pertence esse utensílio e no mundo da camponesa ele é abrigado. É dessa abrigada pertença que o próprio utensílio ressurgem para seu repousar-em-si” (HEIDEGGER, 2007, p. 14). Da forma como a terra cobre e encerra, o mundo abre.

Nessa dinâmica da compreensão da estrutura ontológica da obra que independe da subjetividade de seu criador ou contemplador, a significação da obra de arte não está no sinal, mas em seu próprio ser, “de tal modo que o contemplador é requisitado a demorar-se com ela” (GADAMER, 2007c, p. 71) para perceber a instituição da verdade. O demorar-se é o ato de contemplação que nos retira da habitualidade para instituir o mundo da obra. No jogo de sentidos e significados, Moosburger, tradutor de Heidegger, discute habitualidade a partir de habitação, inabitado, habitual e inabitual:

⁴³ Grifos do autor.

Na e a partir desta habitação o homem um dia conheceu o inabitado, estranho-estrangeiro que causa admiração, deslocando o habitado e habitado para o inabitado. O inabitado e inesperado, assim, não simplesmente sucede o habitual no momento em que o homem é puxado para o estranhamento: é antes o próprio inabitado que enquanto tal funda o habitual e habitado. Recaindo no inabitado, o homem reconhece o salto da origem, na estranheza de saltar para trás (MOOSBURGER, 2007, p. 11).

Na obra, temos a “instalação” de um mundo (campo aberto de possibilidades de encontros e decisões, de interpretação e fazeres) e o advento da terra que é o modo como se reserva e resiste. A arte nos coloca um combate entre o mundo e a terra, a abertura e a exclusão:

A arte, como o pôr-em-obra da verdade, é composição. Não apenas o criar da obra é compositor; também é compositor, só que à sua maneira, o resguardar da obra; pois uma obra só é efetiva como obra se nós mesmos nos deslocarmos de nossa habitualidade e nos inserirmos no que é aberto pela obra, para assim trazer nossa própria essência a perdurar na verdade do ente (HEIDEGGER, 2007, p. 56).

A desocultação do ente é o acontecimento que se constitui em um combate entre a desocultação e reserva e é uma experiência de jogo. Quando falamos de jogo no contexto da experiência da arte, não nos referimos ao comportamento nem ao estado de ânimo daquele que cria ou daquele que desfruta do jogo e, muito menos, à liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas ao modo de ser da própria obra de arte (GADAMER, 2005, p.154), distanciando do jogo entre as faculdades de Kant e do jogo dos impulsos de Schiller. Fundamental à experiência da vida do homem, o jogo é resgatado por Gadamer (2005) pelo seu caráter de não-seriedade e de ilusão, bem como pela sua natureza da atividade ligeira, fluida e da presença não-material.

Segundo Gadamer (2005), o que nos mobiliza na experiência da arte é o seu jogo. Os envolvidos não são jogadores que o controlam nem o administram, mas são jogados pelo seu movimento que se repete continuamente, sem um fim ou objetivo externo a ele que lhe confira sentido. “O jogo é, em si, a execução do próprio movimento enquanto tal”. Aquele que se lança no jogo se afasta das suas necessidades imediatas da vida em prol da leveza de sua ordenação, libertando-se do dever de iniciativa e decisão. Se “todo jogar é um ser jogado”, isso revela que a existência é posta em xeque no movimento e no espaço livre, apesar de limitado, do jogo. Nesse sentido:

O ato de jogar implica, também, ser determinado por uma escolha; afinal, alguém quer jogar e, por conseguinte, manter-se num espaço limitado e livre, no qual os jogadores estão inseridos, uma vez arrastados pelo fascínio, pela surpresa e pelo risco, inerentes à seriedade do próprio jogo (SILVA JUNIOR, 2005, p. 88).

A seriedade, explicitada em Silva da experiência da arte de Gadamer, é resultado da exigência do esforço do ato de jogar. Ao mesmo tempo em que o jogador livra-se das tensões do cotidiano, ele vincula seu comportamento aos fins aparentes do jogo, a simples tarefas que são executadas com organização e configuração em prol da automovimentação no jogo. Esse é seu fim. O entregar-se ao jogo é o cumprir a sua tarefa, priorizando-o em detrimento da sua consciência – pôr-se em jogo. “Só na medida em que a subjetividade submete-se à lei do jogo é que ela realmente joga. (...) A seriedade do jogo sustenta-se na especificidade de sua tarefa” (ibidem, p. 89).

Gadamer nos ajuda a pensar a transformação da arte não pelas diferenciações subjetivas sofridas pelos jogadores, entretanto naquilo que, enquanto configuração que está, é jogado, representado pelos jogadores. O mundo da obra de arte é um mundo transformado dotado de plenitude ontológica e não teleológica, apesar de não ser uma atividade aleatória: é o “movimento de-e-para que não esteja condicionado a qualquer objetivo que o leve a um final” (GADAMER, 2004, p. 103).

O modo de ser da arte coloca em jogo estruturas hermenêuticas da linguagem e da tradição, logo o que está em jogo é a verdade e não algo verdadeiro, verdade que tem a forma de um drama e, por isso, em Heidegger, a arte é a dramatização da verdade. Quando a obra irrompe, a percebemos como excesso e falta, como obra criada repleta de sentidos e nos remete ao “vazio de sentido”. É um choque que suspende o comum para ser jogado na verdade que acontece na obra. “Este choque é o da eclosão de algo insólito, estrangeiro, singular e desterritorializante; ao contrário do produto, na sua ‘solididade’, a obra irrompe como uma **e-normidade**, como uma dissolução da norma e uma subversão do que parecia tranquilizante” (FIGUEIREDO, 1994, p.108).

Desse modo, somos tragados pela obra, tornando-nos guardiães da obra que conservam/cuidam do saber produzido pela obra “cuja eficácia original é a de constituir uma comunidade de criadores e guardiães” (ibidem, p.109) e não a de constituir juízos estéticos por especialistas de arte. Não são subjetividades que entram em jogo, mas “algo ‘está jogando’ em tal lugar ou em tal momento, que algo está se desenrolando como jogo, que algo está em jogo” (GADAMER, 2005, p.157).

Além de conceito de jogo, para pensar a arte como experiência da verdade, Gadamer (2005) recorre aos conceitos de símbolo e festa. Em seu caráter declarativo, a arte é uma experiência simbólica, pois é uma experiência com “pedaços de recordação” que deixam aparecer, apesar de não estar presente, o que permanece sempre presente dentro de uma tradição, não sendo diretamente compreensível. Na experiência da arte, portanto, conhece e se reconhece. A contemplação (o demorar-se) é a permanência em um reconhecimento, reconhecer o conhecido, identificando algo antes oculto. As obras artísticas são o testemunho e a memória de uma tradição que avança no tempo e conquista uma atualidade. A presença declarativa atualizada da tradição é a arte, já que:

A experiência da arte é uma experiência de conhecimento, porém, num sentido bem específico de *anamnesis*. Conduz-nos a conhecer de novo o mundo em que vivíamos como se realmente fosse nossa primeira experiência dele; mas só que agora, distanciados do caráter funcional e prático da vida cotidiana, o vemos tal como ele é (SILVA JUNIOR, 2005, p. 95).

O outro caráter da experiência da arte é a festa. Gadamer (2005) discute a festividade para compreender a experiência do tempo. Ela faz parar o tempo e o leva a demorar-se no sentido de permanência e duração, tomando parte de algo para estar-fora de si. As celebrações e lembranças de festivais suspendem as experiências diárias do tempo e oferecem a oportunidade de imaginarmos nós mesmos e nossos engajamentos com o mundo de maneira diferente:

(...) uma ocasião festiva é sempre algo que nos enaltece, elevando os participantes além de suas existências diárias, a um tipo de comunhão universal (...) O festival por natureza deveria identificar o tempo, capturá-lo e retardá-lo. Isso é o que significa a celebração festiva. A maneira calculada na qual administramos e dispomos, normalmente, do tempo deve ser interrompida (GADAMER apud LAWN, 2007, p. 127).

Nesse sentido a arte na DesEstética está associada à experiência lúdica, simbólica e festiva. Lúdica na perspectiva de ser uma ação que lança o ser no esteio da linguagem e da tradição. Simbólica, pois tem um caráter declarativo que atualiza esse esteio. E festiva na medida em que põe “entre parênteses” a temporalidade que atravessa o ser. Partindo desse pressuposto, a experiência da arte revela a verdade como uma experiência hermenêutica e desvela os elementos fundadores do compreender – a disposição à abertura, o remeter-se à alteridade e ao âmbito da linguagem.

Não suprimimos ou abolimos o passado, mas tomamos posse dele a fim de expandir o presente, provocando uma tomada de posição, uma experiência hermenêutica. Essa experiência não está relacionada a algo acumulado, repetível, mas como as qualidades do não-repetível, do único, revelando a verdade, através do encontro entre o familiar e o desconhecido. A frustração das expectativas acontece na confrontação com o inesperado que não ensina nada além dos *insights* na falibilidade das possibilidades humanas e suas limitações essenciais e a abertura à experiência é o experienciar da verdade, o entendimento de si para si.

A experiência hermenêutica é a suspensão precária da própria situação hermenêutica, pois é interpretativa intrinsecamente – um des-membramento do implícito já pré-entendido e a consciência da existência de preconceitos não percebidos, ou o chamado “mal entendido” de Gadamer, que dificulta ter-se acesso à coisa em si e nos torna surdos aos discursos envolvidos no diálogo. Em relação a essa surdez, Nietzsche (2005, p.68) fala da “falsa ilusão acústica pela qual se acredita que onde não se compreende nada não haja mesmo nada”.

Nos (des)encontros com o inesperado, de certa forma, nós avaliamos os preconceitos e percebemos o quão incrustados a uma tradição, a um horizonte dessa tradição nós estamos. Vivemos numa dialética da revelação e do limite:

Na verdade não é a história que nos pertence mas somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendermos na reflexão sobre o passado, já nos compreendemos naturalmente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformante. A auto-reflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. *Por isso, os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser* (GADAMER, 2005, p.367-368)⁴⁴.

Dessa forma podemos afirmar que a experiência hermenêutica possui um caráter dialético e histórico. A dimensão dialética da experiência de Gadamer (2005) se refere à reflexão hegeliana da negatividade na experiência da consciência. Como percurso ou movimento, a experiência se dá na compreensão que a própria consciência faz de si mesma ao experimentar as coisas do mundo. A dialética, nesse processo, está na estrutura de inversão, de voltar-se a si mesma e reconhecer-se na alteridade.

Entretanto o caráter dialético da experiência hermenêutica se diferencia da experiência da consciência devido ao fato de que, para Hegel, essa consciência é o mero reflexo do mundo

⁴⁴ Grifos do autor.

objetivo, enquanto, para Gadamer, é algo que é demonstrado, apresentado na constante referência a outras experiências. A consciência nas hermenêuticas filosóficas consolida-se no ser-no-mundo, imerso na tradição, em oposição à consciência do sujeito transcendental autônomo que planifica, objetiva, controla suas experiências.

Assim, para ser experiência hermenêutica, a experiência precisa frustrar nossas expectativas, fazendo ampliar/alterar o modo de ser do ser-aí. Para tanto a negatividade da experiência possibilita a compreensão ao se abrir para o reconhecimento de que existe algo contra si. Por isso:

(...) de um lado, [há] as experiências que correspondem às nossas expectativas e as confirmam; de outro, a experiência que se “faz”. Essa, a verdadeira experiência, é sempre negativa. Quando fazemos uma experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são (idem, p. 462).

Gadamer não se refere à negatividade como um mero engano que é corrigido e resolvido; é a possibilidade da aquisição de um saber mais amplo com a universalidade da finitude de toda experiência, no encontro com a tradição. Logo a universalidade dos escritos gadamerianos não equivale à universalidade do conceito nem repetição das percepções, com a identidade consciência-objeto ao se alcançar o saber absoluto na superação da experiência. Não existe o saber absoluto, apenas a conservação dos saberes pela experiência e a habilidade e o exercício da experiência integram a natureza histórica do homem. Por isso que a experiência, além de dialética, é histórica. A percepção dos limites do homem firma o caráter trágico da existência e constitui o movimento experiencial. A experiência é, essencialmente, a experiência da finitude humana, os limites de toda antecipação e a insegurança de todos os planos.

Ao ter consciência dessa limitação, compreende-se que o círculo hermenêutico não tem um fim, em que o ser-aí tivesse acesso a uma forma suprema de saber, ao espírito absoluto. O círculo situa o ser-aí no mundo da sua própria criação, através do entendimento deste mundo que nunca é total e consciente, mas prático e engajado. Logo “O círculo hermenêutico é a projeção interpretativa do *Dasein* sobre o mundo na forma de projetos individuais, das atividades e da pré-estrutura de fundo que informa os projetos e está em constante movimento com eles” (LAWN, 2007, p. 81).

Dessa maneira o conceito heideggeriano *Dasein* é um ente que se importa com o ser, que se reporta ao ser, que procura ser. Isso inclui não somente o que está aí, mas seu próprio

poder-ser, sua estrutura de possibilidades. Esse ser, imerso na existencialidade, facticidade e decadência, determina-se como cuidado, no sentido de antecedência de si. O ser humano, como um ser-no-mundo, permanece nele sob um modo privilegiado no tempo (SILVA JUNIOR, 2005, p.128).

O círculo hermenêutico nos faz compreender que já fazemos parte desse mundo antes de pensá-lo filosoficamente, o que nos mobiliza a partir de certos pré-juízos. Utilizando as reflexões de Heidegger, Gadamer (2005) descreve o momento estrutural ontológico da compreensão ao desenvolver o conceito de círculo existencial-hermenêutico:

O círculo, portanto, não é de natureza formal. Não é objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como um jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete. A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão de um texto, não é um ato da subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. Mas em nossa relação com a tradição essa comunhão é concebida como um processo em contínua formação. Não é uma mera pressuposição sob a qual sempre já nos encontramos, a nós mesmos vamos instaurando-a na medida em que compreendemos, na medida em que participamos do acontecer da tradição e continuamos determinando-o a partir de nós próprios (idem, p. 389).

Não existem acontecimentos em si, realidades objetivas exteriores ao sujeito que as vivencia, o fenômeno surge para a consciência, que é histórica, e se manifesta como resultado de uma interrogação. “Compreender significa, então, o mesmo que aplicar um sentido à nossa situação, aos nossos questionamentos” (GRONDIN, 1999, p. 193). Tal sentido é baseado na tradição, ressignificada a cada nova interrogação em relação à alteridade. A suspensão dos preconceitos, através da lógica da pergunta, possibilita abrir-se para outras situações dentro da tradição.

Gadamer nos envia ao passado, à tradição, para reabilitar os preconceitos, já que as opiniões prévias constituem a pré-compreensão e a condição da compreensão é o reconhecimento dos preconceitos que ratificam o caráter de pertencimento do intérprete em relação ao objeto e à tradição. Compreender, portanto, é um retroceder que penetra no acontecer de uma tradição, solicitada pelos interesses do presente. O círculo hermenêutico pode ser considerado dentro de uma perspectiva objetiva de comunhão com a tradição, em contínua formação e sempre tendo algo a dizer. Nesse sentido:

(...) pretender elevar todas as nossas projeções do compreender à transparência da consciência, fazendo-as depender de uma subjetividade autônoma e absoluta, seria arriscar-se a cair nas armadilhas de um

pensamento instrumental e metódico da subjetividade. Apenas compreende aquele que, inevitavelmente, deixa-se conduzir por expectativas e compreende-se pelos efeitos da história. (...) Alguém que compreende, portanto, pertence a uma história que atua nele, embora não seja devidamente consciente disso. Eis o que se põe não como obstáculo, mas como condição de possibilidade do próprio compreender (SILVA JUNIOR, 2005, p. 112).

Quando Silva Junior fala da impossibilidade da realização total da consciência histórica, ele se refere à consciência produzida pelos efeitos da história na perspectiva do historicismo que tenta oferecer uma visão objetiva dos fatos e conexões históricas. Noutra direção, a consciência da história efetual ou dos efeitos ou efetiva, como Gadamer (2005) nomeia, é a consciência de mostrar a realidade histórica na própria compreensão; ou seja, são os efeitos da história dos efeitos proporcionando uma consciência da situação hermenêutica, do compreender e interpretar. “A consciência histórica não ouve mais belamente a voz do passado, mas reflete sobre ela, considerando o contexto em que está enraizada, para ver nele o significado e o valor relativo que lhe convém” (GADAMER apud HERMANN, 2002, p. 48).

O limite da possibilidade de ver é a situação hermenêutica, o horizonte, que nos coloca na tensão entre a objetividade da distância temporal e a pertença de uma tradição, através da comunidade de preconceitos fundamentais e sustentadores, entre a familiaridade e a estranheza. Essa objetividade não se refere à obtenção de um conhecimento preciso e imparcial, mas, sim, a uma objetividade histórica que nos conforma. Sendo assim, a verdade é temporal, imersa na historicidade do *ser-aí*, e a experiência hermenêutica é a experiência da nossa própria historicidade, enquanto experiência da finitude humana e experiência histórico-efetiva.

Nessa perspectiva, já somos um efeito da interpretação prévia, do passado sobre o presente e das possibilidades projetivas do ser. E a posição hermenêutica é “compreender historicamente a própria possibilidade de comportar-nos historicamente”, tendo consciência de que somos condicionados. Não um condicionamento fatalista, mas um diálogo dinâmico entre o passado e o presente, entre o imediato e o ponto da tradição que procuramos entender. A tradição é o pano de fundo em que nos movemos e não dá para ignorá-la, porque sempre partimos dela para nos compreender. Sua origem do latim, *traditio*, derivada do verbo *tradere* que significa “passar adiante”, “ato de transmitir ou entregar”, “transmissão oral de lendas, fatos, valores espirituais etc.” (CUNHA, 2007, p. 780). Supõe-se que essa transmissão seja mecânica e não reflexiva. O que é um engano, pois o que é passado adiante está em constante re-elaboração ou re-interpretação. O movimento é uma característica da tradição, embora nem

sempre tenhamos consciência da sua existência, mas ele participa da nossa interação com o mundo. Com crenças ou racionalidades, o pano de fundo é a tradição e dela não se escapa. De acordo Gadamer (2005, p. 374):

(...) encontramos-nos sempre inseridos na tradição, e essa não é uma inserção objetiva, como se o que a tradição nos diz pudesse ser pensado como estranho ou alheio; trata-se sempre de algo próprio, modelo e intimidação, um reconhecer a si mesmos no qual o nosso juízo histórico posterior não verá tanto um conhecimento, mas uma transformação espontânea e imperceptível da tradição.

Para tanto Gadamer utiliza a expressão *hermenêutica de vigilância histórica* para marcar a tarefa da compreensão histórica de buscar a visão do passado no seu próprio ser. “Como ser histórico, experimenta, antes, realidades históricas, e essas são sempre também algo que sustenta o indivíduo, algo onde ele dá expressão a si mesmo e se reencontra” (GADAMER, 2005, p. 306). Negar o próprio horizonte é negar a possibilidade de entender o outro; negar a possibilidade de se situar em seu lugar e conhecer o horizonte de sua diferença e alteridade. Ocorre a ampliação de horizonte quando há um deslocamento (uma autocondução para outra situação histórica) em que se ascende à universalidade da finitude humana, ultrapassando as esferas das subjetividades. Isso significa integrar-se de modo a ver algo além daquilo que se mostra próximo. Para isso devem-se perceber as relações – ser-com.

Essa dimensão do *Dasein* – do ser-com - nos coloca em outra questão hermenêutica que é a fusão de horizontes. Ela nos insere no processo dialógico e, a partir dele, experienciamos o estar atento e aberto ao mundo, estando presente e, ao mesmo tempo, remetido ao horizonte da tradição. A compreensão da tradição é, portanto, uma experiência linguístico-dialógica, visto que, por meio do texto, a tradição dirige-se ao leitor, buscando uma relação de reciprocidade. É preciso deixar que o texto fale e o leitor abra-se ao texto de forma autêntica no exercício das possibilidades do experimentar e nivelem-se e sejam afetados no encontro.

A autenticidade não está, especificamente, no sujeito nem no objeto; está no diálogo, na mediação entre passado e presente, determinando o acesso ao texto, seu desvelamento como experiência de sentido e verdade. Para pensar o diálogo, precisamos discutir a linguagem como mediação da experiência hermenêutica. Gadamer (2005) reconhece duas dimensões da linguagem: a obscuridade da sua reflexão e a conversação na realização de acordos e negociações. Nessa tensão, somos devolvidos a um suspense, pois somos propulsionados na direção da fala, da espécie de encenação, dramatização da verdade.

Esse é um momento estrutural do *Dasein*, pois a fala é o fundamento ontológico existencial de abertura – o ser habita a linguagem como morada, segundo Heidegger (2006) e a linguagem é onde o ser está em casa, para Gadamer (2007a). “Compreender-se como ser-no-mundo é pronunciar-se sob a forma de um vir-à-fala; é interpretação enquanto articulação de sentido, é comunicação enquanto partilha (SILVA JUNIOR, 2005, p. 145). O ser é linguagem, porque é apresentação de si mesmo. São enquanto linguagem que os homens têm um mundo, um mundo estruturado linguisticamente, aberto à ampliações e ao acesso à alteridade.

A linguagem determina e revela nosso comportamento como ser-no-mundo: “eu e mundo estamos atados por um laço de pertencimento originária linguístico-ontológica” (ibidem, p. 149). Toda interpretação implica um pôr em jogo o caráter prévio dos preconceitos, fazendo o texto vir à fala e, na fala, acontece a revelação do ser, “no caráter ontológico do acontecimento linguístico”, uma vez que o horizonte de mundo é linguístico. Diferentemente de buscar na linguagem o poder para descrever e designar, a atitude hermenêutica à linguagem é, fundamentalmente, expressiva, constitui o mundo humano. Para Gadamer (2005), mundo e ambiente se distinguem pela linguagem, isto é, enquanto ambiente é o mundo que todos os seres vivos possuem, mundo:

(...) não é somente uma das posses do homem no mundo; ao contrário, dela depende o fato do homem ter um mundo. O mundo como um mundo existe para o homem e não para outra criatura que está no mundo. Mas, este mundo é verbal por natureza (idem, p. 443).

O mundo só é possível pela linguagem que tem a expressão como ponto em comum em todas as suas manifestações – conversas diárias, poesia, tese etc. A consequência dessa assertiva é que a linguagem não pode ser examinada com exatidão científica, precisão e imparcialidade, já que estamos imersos em situações languageiras, em *linguisticidade*. O objetivo da linguagem é assim comunicar não como transmissão e recepção de dados e informações, contudo como aquilo que é compartilhado e mantido em comum. Pode-se dizer que o termo comunicação “comporta libertar-se das diferenças, historicizar os valores, compreender a contingência deles e a possibilidade de emergência daquilo que é marginal e reprimido” (ABBAGNANO, 2007, p. 191). As hermenêuticas filosóficas, então, trazem a racionalidade sinalizadora da linguagem e da história como elementos estruturadores da compreensão de sentido que se dá na comunicação humana:

(...) o homem como ser histórico é finito e se complementa na comunicação. Mas a compreensão dessa comunicação é também finita; ocupa um ponto no tempo e no espaço. E ainda quando podemos ampliar os horizontes da comunicação e da compreensão, nunca escapamos da história, fazemos parte dela e sofremos os preconceitos de nosso tempo (MINAYO, 1996, p. 220).

Considerado assim, o ser sempre vai além da nossa habilidade de expressá-lo, “(...) não somente porque a linguagem é limitada, mas também porque o ser é revelado e oculto pela linguagem” (LAWN, 2007, p. 113). E o não-dito é o que motiva, questiona o que o texto responde. Para Gadamer (2005):

Uma pessoa que quer entender precisa questionar aquilo que está além do que foi dito. Ela precisa entender como uma resposta a uma questão. Se voltarmos para aquilo que estava por trás do que foi dito, então invariavelmente levantaríamos questões além daquilo que foi dito. Nós entendemos o sentido do texto somente através da aquisição do horizonte da questão... (idem, p. 370).

A verdade, nesse sentido, só existe no diálogo ou conversação com e dentro da tradição. O que nos leva a pensar que verdade é diálogo. Diálogo genuíno, sem a condução de um dos participantes, visto que vai além das opiniões subjetivas e seguem direções imprevisíveis; sem inteireza. A consciência está na tentativa de levantar as suas referências, ao desafiá-las e surpreendê-las. Um diálogo produtivo ou autêntico nos força a ver as coisas de maneira diferente e sob novas perspectivas. Talvez o interessante seja prevalecer o perguntar sobre o responder (FLICKINGER, 2000), desestruturando paradigmas já (pre)estabelecidos, que insistem em simplificar o vivido.

Isso nos leva à lógica da pergunta e da resposta gadameriana, desenhada para abrir linhas de questionamento, facilitando a compreensão de algo. Cabe, portanto, questionar o texto e o com-texto para buscar incessantemente o processo interpretativo engajado. É preciso saber quais as questões de uma determinada época a que o texto tenta responder e quais as questões o texto dispõe para o leitor responder. O horizonte do texto apresenta questões ao intérprete e o intérprete define as questões em relação àquilo que foi levantado no diálogo. Desse modo:

O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, expondo nossas próprias posições sobre conceitos e pré-conceitos. Desse modo, um diálogo levado a sério não se oblitera em dificuldades, pressupõe que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição e entrar no jogo com o outro. A palavra que circula no diálogo desvela, questiona, confirma identidades e demarca diferenças. As palavras, diz Gadamer (1992, p. 358), só existem no

diálogo, e as palavras no diálogo não se dão como palavra solta, mas como conjunto de um processo de fala de resposta (HERMANN, 2002, p. 93-94).

O fenômeno artístico, nas hermenêuticas filosóficas, é o texto, por sua natureza de jogo, simbólica e de festa, que melhor explicita a experiência hermenêutica, como uma experiência de mundo que revela um sentido. A arte é um fenômeno linguístico devido ao fato de ser, além de declaração, interpretação que põe em suspensão as possibilidades de verdade em benefício da inquietude e do questionamento. A desEstética é esboçada nesse horizonte com a intenção de propor um espaço filosófico de estudo da experiência da arte numa dimensão ontológica e não epistemológica em que uma manifestação artística, por participar do horizonte de mundo de um intérprete, é solicitada a compreendê-la e, dessa forma, projetar-se a partir de expectativas, antecipando sentidos para confirmação do modo de ser do ser-aí.

De maneira decisiva é retirada da DesEstética qualquer tentativa de subjetivação da Estética, visto que o que a-com-tece não acontece devido a uma particularidade do intérprete; acontece porque a arte, em sua forma originária, possibilita uma experiência dialético-histórica que impõe o laço de pertencimento linguístico-ontológico, aproximando o horizonte hermenêutico do niilismo. Segundo Vattimo (2010), o trânsito do *ser-aí* desqualifica a noção de verdade como fundamento e nos lança na mobilidade do simbólico e na experiência fabulizada da realidade. Encarar o devir, a temporalidade do ser-aí, é estar no pensamento da proximidade, da errância; é estar fadado à mobilidade constante do que é inventado no diálogo, na fusão de horizontes. Na tentativa de se manter o diálogo, algo é configurado, ficcionado, mas a ficção é verdade, no sentido de que as (des/re)construções de si e do outro acontecem diante de um sentido comum, da tradição como forma vinculante.

O niilismo, aqui discutido, não é resultado de um afã metafísico, ou seja, como a apreensão humana, através dos sentidos, não possibilita dar acesso à verdade das coisas do mundo, tudo é diluído, é vão. Longe dessa perspectiva, marco que a compreensão, na DesEstética, coincide com a aplicação, já que aplicamos um sentido a nossa compreensão, motivado pelos questionamentos. Logo compreensão não é reprodução, mas conduta produtiva de aplicação, levando à ideia de que a experiência da arte se dá de forma concreta, mobiliza e movimenta o ser. O niilismo vattimiano e da DesEstética consolida-se na impossibilidade da substancialização do ser, então, o trânsito existencial não tem um fim, na busca do encontro com uma idealização a priorística.

Entretanto existe autenticidade nas *performances* existenciais, pois participamos da tradição e somos solicitados por ela. Nossas identificações se conectam aos “circuitos fechados da vida histórica”, ou melhor, somos enraizados num ambiente que é a tradição. E à medida que adquirimos a linguagem, entramos num horizonte de mundo, o qual iremos reconstruindo no decorrer da nossa vida. Como ela é finita, tal finitude expõe a impossibilidade de romper completamente com esse horizonte, negando a ideia iluminista do eu autônomo, auto-reflexivo e emancipador. “Ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber-se” (GADAMER, 2005, p.399).

O repertório cultural é ampliado constantemente, (...) sensibilizam e refinam nossos olhares em relação à arte, (...). Nos encontros, analisamos as obras desde o contexto da produção a intenção artística da mesma. (...) ao consideramos que vivemos em um país em que o Presidente da República idealiza educação escolarizada – por um Brasil Alfabetizado – para preencher formulários, para ser alguém na vida e, ao mesmo tempo, se contradiz dizendo que os livros lidos na escola não dizem aos leitores que eles podem subir na vida. Afinal trabalhadores não precisam conhecer Camões, os seres humanos é que o precisam. Como diz Calligaris (2005, on-line) “esses livros ensinam a sonhar, a viver a vida mais plenamente e levá-la a sério. Em suma, eles ensinam a ser gente. Das várias maneiras de “subir na vida”, é a que mais vale a pena”. As maiores contribuições do curso para mim (...) estão implícitas no ser Rita Cácia, que não está mais perdida no mundo, principalmente nesse ciclo do contexto.

Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

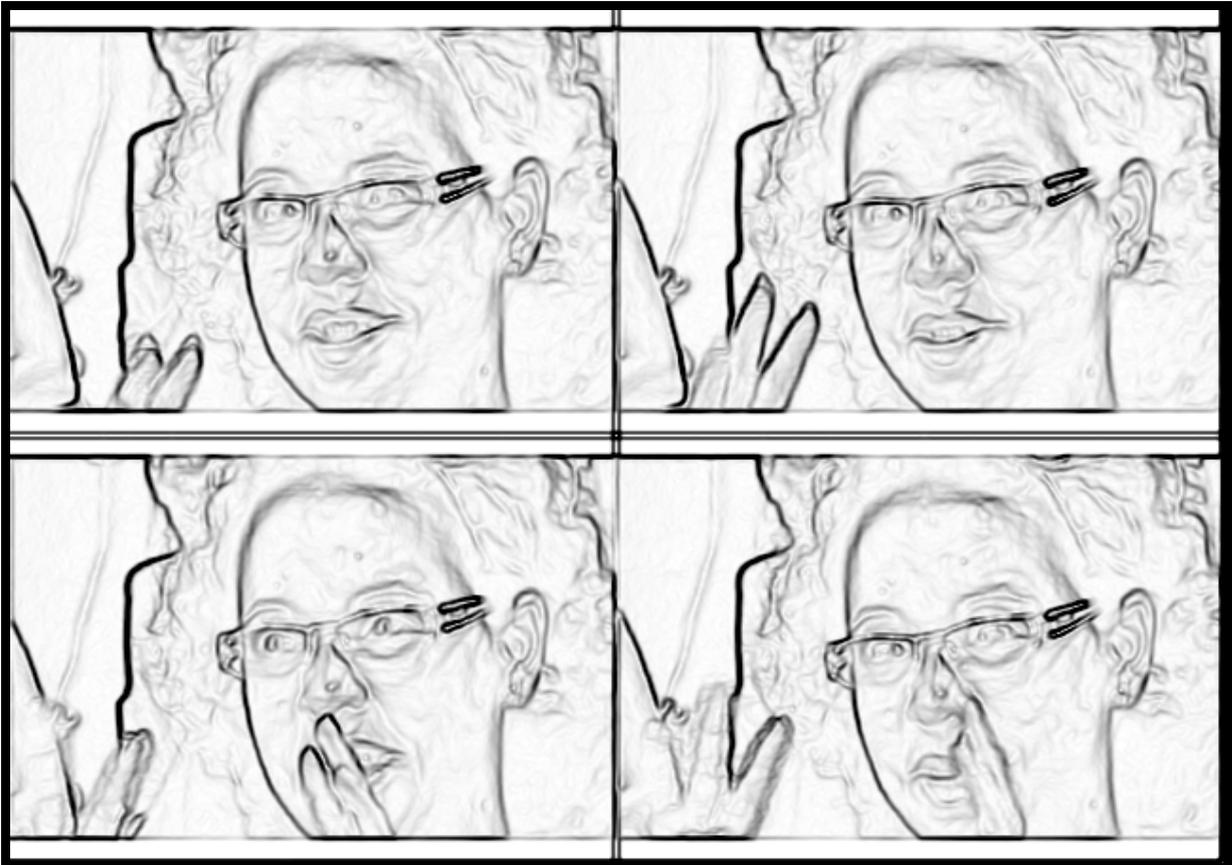


Figura 5 – frames modificados digitalmente, oriundos do vídeo de itinerância gravado no Grupo de Estudos Cinematográficos *Cinema, aspirinas e urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global*, no Ciclo Três, em Irecê.

5. O A-COM-TECER EM IRECÊ

No curso de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais em Irecê, debruço-me sobre a investigação da experiência fílmica na dimensão formativa da recepção e da experiência pedagógica na comunicação da experiência fílmica. Dessa forma, o cenário ireceense é composto para que possa perceber essas duas dimensões de experiência hermenêutica provocadas para as pessoas pesquisadas – experiência a partir do diálogo com filme e experiência no diálogo entre elas. Para tanto esse cenário, na verdade, constituem dois cenários que aconteceram no Ciclo Três, durante o segundo semestre de 2009: o Projeto *CineContexto: um registro geo-histórico na tela* e os GECi, *Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global*, *As horas: Como se ensina a ser menina* e *O ano em que meus pais saíram de férias: compreendendo a Ditadura Militar brasileira*.

No tópico JOGO PLANEJADO, narro as propostas pedagógicas e teóricas que incitaram as provocações a que as pessoas pesquisadas foram submetidas. Nomeio, aqui nesse cenário, essas pessoas pesquisadas de professores-espectadores para marcar a dimensão formativa da recepção dos filmes exibidos e discutidos no Projeto e nos GECi, *Cinema, aspirinas e urubus* (2005), *As horas* (2002) e *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006).

Em JOGO JOGADO, relato como as experiências hermenêuticas das pessoas pesquisadas se atualizaram e como isso me mobilizou a compreender o que emergiu naqueles instantes formativos. Analiso interpretativamente, para tal propósito, o que a-com-teceu nos cenários em relação ao diálogo dos professores-espectadores com os filmes, desvelando os sintomas da experiência fílmica; e, em relação ao diálogo entre os cursistas sobre os filmes, desvelando os sintomas da experiência pedagógica da comunicação da experiência fílmica. Como lido, nessa pesquisa, com dimensões existenciais, precisei entrar no jogo atenta aos sintomas das construções teóricas que intento desenvolver, vigilante a sua dinâmica e ao intercâmbio das jogadas das pessoas em jogo e no jogo.

Como no real concreto não acontece o que queremos que aconteça a partir das nossas abstrações teórico-filosóficas, apenas a-com-tece, tive que relatar o jogo planejado e o jogado, sem a intenção de comparar as duas situações, o que proporcionaria marcar as diferenças entre as duas como erro ou engano. A proposta é comunicar o lugar onde parto e me lanço na pesquisa e, assim, desvelar as frustrações que suscitaram minhas experiências hermenêuticas durante a pesquisa. Apesar da autonomia que tive no curso de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais no município baiano de Irecê, para dispor dos

elementos necessários para compor os cenários investigativos, o inesperado interveio através das pessoas do cenário que (des/re)construíram a concepção de experiência fílmico-pedagógica. Elas trouxeram o cotidiano com suas teias de sentido e significação que ultrapassam nosso esquema paradigmático, ou podemos afirmar, que o esquema que ultrapassa o cotidiano.

5.1 JOGO PLANEJADO

Minha itinerância acadêmica no Projeto Irecê é marcada pelo eixo curricular Educação e Linguagens. Naquela ocasião, era a única pesquisadora nesse entrecampo Cinema e Educação no grupo de pesquisa FEP, então a equipe de coordenação contava comigo para orientar as discussões sobre linguagem fílmica no projeto formativo dos professores-cursistas. A demanda do curso era proporcionar atividades, além dos GECi, para exercitar o olhar do professor-cursista quanto a filmes documentários ou ficção, nacionais ou internacionais, de arte ou comerciais, visto que muitos professores desconheciam os códigos expressivos do filme, mostravam-se desatentos, com o olhar pouco apurado e propenso a conclusões precipitadas e fáceis.

Conhecendo mais sobre a forma fílmica, o professor-cursista proporcionaria a si e ao seu aluno mais amplo *espaço de experiência* do olhar, através da obra fílmica, sobre o mundo; que não é, precisamente, do cineasta nem das outras fontes apresentadas pelo professor, mas da fusão do próprio olhar com os demais, que ao transitar pelas diferentes manifestações expressivas, permitirá ampliar seu conhecimento do mundo e de si próprio. “Um filme é como uma pessoa. É só dialogar com ele: o que podemos perguntar-lhe, o que ele pode nos responder?” (BERNARDET apud BRUZZO, 1995, p. 117).

Para dialogar com o filme, é necessário saber ouvi-lo, transitando, de modo consciente, pelas estratégias de produção da expressão artística; embora haja uma ditadura de estilo fílmico extremamente difundido pela cultura das mídias, na qual o olhar do espectador é formado a preferir o ilusionismo à estilização. Ou seja, o espectador comum, em geral, rejeita qualquer forma de abstração em prol de uma apreciação rápida, sem dificuldades. Apesar disso, a fruição da beleza fílmica não se restringe a poucos escolhidos. Esse discurso não contém nada de natural, visto que “o imediato é, na verdade, mediado, a sensibilidade é construída; o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada” (PORCHER, 1982, p. 14). Não quer dizer, simplesmente, que todos tenham a mesma

sensibilidade artística, no entanto, podem tornar-se mais sensíveis à obra de arte, orientando-se livremente em relação ao código artístico. Forquin (1982, p. 43) considera que:

(...) a legibilidade de uma obra de arte se define pelo grau de correspondência entre a riqueza intrínseca da mensagem e a competência artística do indivíduo, seu grau de conhecimento dos códigos e seu domínio das classificações estilísticas, o que permite a atribuição, a interpretação e o sentimento de familiaridade com a obra.

Porém o prazer do espectador por uma obra não depende do conhecimento dos códigos literalmente, mas resulta, pelo menos, do sentimento de familiaridade, proporcionado pelo contato frequente com obras de arte, então, desenvolver as capacidades formais é exercitar o olhar. O diálogo com diferentes estilos consiste no caminho mais criativo e proveitoso para ampliar e radicalizar a recepção artística, “uma vez que eu entenda como reajo aquilo de que já gosto em arte (...) posso mais prontamente explorar uma introdução das artes que não são ainda apreciadas” (LANIER, 1997, p. 54).

Logo a questão não era alfabetizar na linguagem audiovisual, pois os professores-cursistas, mesmo não tendo uma sala de cinema na cidade, são espectadores habituais, como a maior parte da sociedade contemporânea, atravessada pelo signo da imagem mediante o acesso popular da televisão. Entre os produtos da cultura das mídias⁴⁵, o filme, cada vez mais financiado pelos grandes monopólios da comunicação, veiculado em três das grandes *media*, cinema, televisão e computador, e também divulgado em várias outras, fascina e torna-se, para os jovens, sobretudo, uma grande fonte de informação e de entretenimento. Seu fascínio advém do específico da sua forma expressiva. À objetividade das imagens, soma-se a subjetividade das próprias lembranças que acessam e dão sentido à configuração das imagens. Em princípio, pode parecer ambíguo, no entanto as incompatibilidades só existem fora do diálogo que se estabelece entre o espectador e o filme.

A linguagem fílmica constrói uma *mise en scène* que aproxima o espectador da realidade ao propiciar o registro e a revelação do mundo visível, como também o afasta do real ao se perder na sucessão de imagens, cores, luzes e sonoridades. Trata-se de uma (re/a)apresentação complexa da realidade, a qual culmina num “saber raro”, distinto do racionalismo moderno que, segundo Michel Maffesoli (1998), produz a “esquizofrenização do

⁴⁵ Esta é uma expressão criada por Lúcia Santaella (1996, p. 11-12) que entende “cultura como a totalidade dos sistemas de significação através dos quais o ser humano, ou um grupo humano particular, mantém a sua coesão (seus valores e identidade e sua interação com o mundo). (...) englobam não apenas todas as artes, as várias atividades sociais e padrões de comportamento, mas também os métodos estabelecidos pelos quais a comunidade preserva sua memória e seu sentido de identidade”.

pensamento”. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a tensão entre o registro e a distorção na obra fílmica trilha o “caminho incerto do imaginário”, possibilitando ao espectador um:

(...) saber que, ao mesmo tempo, revela e oculta a própria coisa descrita por ele; um saber que encerra, para os espíritos finos, verdades múltiplas sob os arabescos das metáforas; um saber que deixa a cada um o cuidado de desvelar, isto é, de compreender por si mesmo e para si mesmo o que convém descobrir; um saber, de certa forma, iniciático (idem, p. 21).

Esse saber iniciático é disponibilizado pela obra e acessado pelo espectador; ou melhor, esse saber se dá no encontro entre o espectador e a obra, pondo em suspensão a *pre-sença*, não como simplesmente um ente, mas como o modo de compreensão do ser. Participa, assim, do processo formativo ao atualizar o horizonte de mundo do espectador. O encontro com os horizontes de mundo do filme e do espectador leva à autocompreensão, num momento de revelação ontológica, através da linguagem.

Na compreensão, a pre-sença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração (HEIDEGGER, 2006, p. 204).

A experiência fílmica é uma experiência hermenêutica com o filme ao (des/re)construir inventivamente o *ser-aí*. Para dissertar sobre essa experiência, é preciso compreender a especificidade da linguagem fílmica, já que a matéria dessa expressão artística se organiza para colocar o mundo como discurso na duração do encontro com o espectador. Interesso-me por compreender de que maneira a linguagem mobiliza o espectador a se relacionar com o texto. Assim a percepção fílmica constitui o movimento a ser compreendido.

Numa perspectiva geltáltica, a percepção é o encontro em que o estímulo sensorial dispara possibilidades compreensivas e interpretativas e as sensações são impactadas dentro de uma totalidade de sentido, constituída pelas leis de organização, não por unidades elementares sensíveis. O todo, desse modo, transcende a soma das partes, negando a ideia de essência e pondo no lugar a manifestação dos fenômenos.

Frisa-se que as percepções não são como as sensações, precisamente porque têm um conteúdo, ou uma natureza que remete para fora. Perceber é estar consciente do mundo como algo que é desta ou daquela maneira, e não sofrer uma mera modificação nas sensações (BLACKBURN, 1997, P.294).

O corpo merleauPontiano é a morada da percepção que é um acontecimento *transacional* ao pôr a *pre-sença*, inserida numa situação hermenêutica, em transação de sentidos e significados quanto ao mundo (MERLEAU-PONTY, 1971). Diferentemente de ser um processo passivo, a pessoa que percebe lança seu corpo numa teia semiótica para construir probabilidades de compreensão e interpretação. O saber fabricado é provisório, incompleto já que a pessoa não é auto-fundada, consciente e fantasmagórica, sem corpo, só espírito; ela tem como fundações indícios ou sinalizações.

Logo a percepção de um filme é resultado do produto dos indícios que, embora precários e passíveis a errâncias, orientam o diálogo do espectador com o texto. Esse texto é uma construção narrativa que, segundo Gaudreault e Jost (2009), é um discurso, uma sequência de enunciados que remete, necessariamente, a um sujeito da enunciação⁴⁶, uma instância narradora que está presente e percebida, diferentemente, Metz afirma que toda enunciação fílmica é metadiscursiva, pois remete ao próprio filme e não a algo exógeno, fora dele, a uma instância antropomórfica de narrador. “O enunciador é o filme, o filme como foco, agindo como tal, orientado como tal, o filme como atividade” (METZ, 1971, p.26).

Esse discurso é fechado, visto que tem início e fim e põe em jogo duas temporalidades, no mínimo, a da coisa narrada e a da narração propriamente dita. A consciência da narrativa desrealiza a coisa narrada, uma sequência temporal de acontecimentos que se tornam uma unidade fundamental, pois não lidamos com o aqui e o agora. O processo discursivo fílmico se dá no enquadramento, na encenação e no encadeamento. Os dois primeiros participam da mostraçã e o último, da narração/montagem. O enunciador ou o grande imagista de Laffay é o mostrador fílmico que age na filmagem. E o narrador age na montagem.

Nesse sentido, a narrativa fílmica é resultado de um processo de contar e de mostrar. Desse processo, tem-se uma dinâmica perceptual entre estar-no-filme e estar-no-mundo. Na primeira dimensão, as imagens parecem se suceder naturalmente, o que facilita a atitude ficticiosa. O quadro situacional impregna as imagens, tornando o espaço ausente em presente. Já a dimensão do estar-no-mundo é enfatizada pelo estatuto temporal do filme ser sempre o agora, pois a imagem fílmica atualiza o que mostra, privilegiando, assim, a atitude não-ficcional do cinema.

⁴⁶ Compreendo enunciação como as relações que se estabelecem entre o enunciado, os protagonistas do discurso (enunciador e destinatário) e a situação de comunicação.

A dinâmica do mostrar e contar da narrativa⁴⁷ do filme só é possível devido à linguagem fílmica que traz índices que apresentam um mundo real concreto e, simultaneamente, representam o universo da *diegese*, sem, no entanto, confundir as imagens com a realidade. É um jogo interpretativo no qual o filme “consiste em colocar muitos índices de realidade em *imagens* que, embora assim enriquecidas, não deixam de ser percebidas como imagens [...] e, assim, atualizar o imaginário a um grau nunca dantes alcançado” (METZ, 1972, p. 28). Monteiro (2005, p. 38) ratifica:

No filme, dispõe-se conscientemente para a ilusão. Isto explica a natureza profundamente onírica do cinema, assim como a sua natureza absoluta e inevitavelmente concreta, o seu estatuto de objeto. O cinema, como sua especificidade e sua força, é justamente esse jogo constante, inerente ao médium, entre estar dentro e saber que se está fora, entre aparência e realidade. Assistir a um filme é uma forma de estar-no-mundo, mas também envolve um fenômeno a que podemos chamar estar-no-filme.

Numa análise etimológica, apresentação e presença têm o mesmo significado - “que assiste pessoalmente” (CUNHA, 2007, p. 633). O elemento prefixal a- “não altera o significado do vocábulo” apresentação (ibidem, p. 1). Entretanto a única diferença em relação à presença é que, em apresentação, há também o sufixo nominal -ação, derivado do latim “-atio -onis, que forma substantivos abstratos deverbais, com a noção básica de ‘ação, ato’, deduzidos dos participios em -atus (>-ADO) da primeira conjugação: acetilação, capinação, dominação” (ibidem, p. 7-8).

Apresentação é o ato de apresentar, mostrar, exibir, expor pessoalmente, isto é, estar diante de algo. Nessa dimensão da apresentação, o filme, realista ou fantástico, documentário ou de ficção, é um registro do mundo visível, pois conquista de imediato uma credibilidade ao tomar posse de consideráveis fragmentos inalterados da realidade e interpreta-os, entretanto a interpretação permanece fotográfica. “Esta incorporação do que é registrado, independentemente da intenção artística que presidiu ao registro, acarreta evidentemente o problema do excesso ou impertinência do registrado” (MONTEIRO, 2005, p. 4). Vemos imagens como índices, ou seja, como imagens afetadas pela espacialidade e temporalidade da coisa representada, como um signo que remete a um objeto que denota. “A imagem é, assim, factualmente, compreendida como ‘a retenção visual de um [momento] espaço-temporal’ real” (GAUDREAULT; JOST, 2009, p.22).

⁴⁷ É importante atentar que não há uma identificação direta entre o mostrar e o contar com o caráter ficcional ou não de um filme. Para isso, dependerá da intenção do narrador fílmico que organizará o material gravado ou filmado.

O movimento contribui muito para essa impressão da realidade, pois oferece corporalidade aos objetos. “No cinema, a impressão de realidade é também a realidade da impressão, a presença real do movimento” (METZ, 1972, p. 22).

Se já é um fato tradicional a celebração do ‘realismo’ da imagem fotográfica, tal celebração é muito mais intensa no caso do cinema, dado o desenvolvimento temporal da imagem, capaz de reproduzir, não só mais uma propriedade do mundo visível, mas justamente uma propriedade essencial à sua natureza – o movimento (XAVIER, 1984, p. 12).

Além de apresentar o mundo sócio-histórico, a forma fílmica, a partir de um processo perceptivo e afetivo de “participação”, representa mundos. A palavra representação é formada por represent-ação. O radical vem do latim *repraesentare* “ser a imagem ou a reprodução de” (CUNHA, 2007, p. 677). É o ato ou efeito de representar a imagem de, de desempenhar papéis em teatro, ideia que concebemos do mundo ou de uma coisa, reprodução. A linguagem fílmica afasta o espectador do real concreto para fazê-lo se perder na *mise en scène* própria de um *constructo* artístico.

Apesar dos índices de realidade disponíveis no filme, o espetáculo é irreal, por se desenvolver em outro mundo: o espaço e o tempo da *diegese* – o “representado” próprio a cada arte, tempo e espaço que decorrem ou existem dentro da dimensão ficcional de uma narrativa, com suas particularidades, limites e coerências determinados pelo autor. Diegese é um conceito grego (*diègèsis*) que foi difundido pelos estruturalistas franceses e se relaciona com a mimese aristotélica, referindo-se ao que é narrado no filme, o que supostamente se passa conforme a ficção que o filme apresenta.

A mimeses⁴⁸ é como imitação que extrapola o objeto-modelo e o objeto construído, pois contém ambos, ao mesmo tempo. Ou seja, a mimeses provoca no espectador o reconhecimento daquilo que é verossímil e necessário ao texto (ARISTÓTELES, 1966). Assim, a arte poética advém de uma construção mimética que proporciona uma catarse⁴⁹ em grande ou pequena medida – respectivamente, a tragédia e a comédia. Segundo Aristóteles, para suscitar a catarse, é preciso que o herói passe da graça para a desgraça por uma ação ou escolha própria mal feita. E essa mudança ou virada catártica está relacionado a uma moral bem definida. Segundo Metz (1971, p. 78):

⁴⁸ Esse termo vem do grego “*mímesis* ‘imitação’, de *miméomai* ‘eu imito’” (CUNHA, 2007, p. 521).

⁴⁹ Catarse tem origem grega (*katharsis*) e significa purificação, purgação, limpeza, “efeito salutar provocado pela conscientização de uma lembrança fortemente emocional e/ou traumatizante, até então reprimida” (CUNHA, 2007, p. 165).

(...) a instância diegética é o significado da narrativa. A diegese é “a instância representada do filme, ou seja, o conjunto da denotação fílmica: a própria narrativa, mas também o tempo e o espaço ficcionais implicados na e por meio da narrativa, e com isso as personagens, a paisagem, os acontecimentos (...) O interesse dessa acepção filmológica é acrescentar à noção de história contada e de universo ficcional a idéia de representação e de lógica suposta por esse universo representado. O próprio do cinema, é, com efeito, que o espectador constrói um pseudo-mundo do qual ele participa e com o qual se identifica, o da diegese.

Então as potencialidades da linguagem fílmica em disponibilizar um universo da diegese e, concomitantemente, um registro sócio-histórico participam da narrativa fílmica percebida pelo espectador, sem cair na dicotomização do estar-no-mundo e estar-no-filme, pois este último põe entre parênteses o primeiro que atualiza o segundo. Desse espiral hermenêutico, emerge o modo como o ser-aí trata das coisas em seu mundo – a pré-estrutura da compreensão. Esta é evidenciada pela experiência fílmica e cada pre-sença singular vai (des)velando/ interpretando referências e compreendendo-se no e com o mundo, descobrindo suas possibilidades de atuação no mundo e configurando, dessa forma, sua existência.

Como foi percorrido no capítulo anterior, a experiência de qualquer expressão artística é uma experiência hermenêutica por excelência, contudo o que pretendo enfatizar é que o filme, com a especificidade da sua linguagem em construir uma (re/a)apresentação complexa de mundo, aproxima-se mais da sua platéia. Logo facilita a realização do diálogo e a precipitação da experiência hermenêutica.

Com esse caminho teórico, participei das discussões da equipe de coordenação do Projeto Irecê sobre a necessidade de se ter um espaço presencial no curso em que os cursistas pudessem “se preparar” para os GECi, ampliando o repertório sobre o filme exibido para radicalizar as discussões nos Grupos de Estudos Cinematográficos. Dessa forma, nasce a ideia do Projeto *CineContexto: um registro geo-histórico na tela* para a segunda turma, no Ciclo Três.

O termo **cinecontexto** não foi criado com o intuito de disponibilizar o contexto histórico no qual se passa a história do filme para os professores-espectadores nem a biografia do cineasta. A intenção era discutir história e cinema na perspectiva de que o contexto, que aparece na narrativa fílmica e que nos interessa para a compreensão e interpretação da obra, é o que se faz presente no texto do filme. A ideia, portanto, não era dar aula de história para melhor compreensão de filmes, ditos históricos. Isso, na verdade, nos faz pensar a história e não o filme. Bem como conhecer a história do cineasta pode ser considerada informação complementar para a recepção fílmica, já que o texto fílmico, quando acabado, produz um

mundo distinto do autor. Segundo Pareyson (1997), a obra é autônoma em relação ao artista – ampliando a referência, a obra é autônoma também em relação ao mundo sócio-histórico.

Ao trazer materiais históricos, exercitaríamos o olhar situado(ando) geo-historicamente, mas esse exercício não era para adquirir a “consciência histórica”, o que não existe, se pensarmos que a história não é linear nem una. É histórica a consciência histórica. A consciência histórica efetiva de Gadamer (2005) nos auxilia na compreensão de que experienciar dentro de uma tradição é uma experiência da verdade, impensável pela ciência histórica metodizada.

Em contraposição à ideia de consciência histórica, o mundo sócio-histórico aparece no Projeto, refletido para desvelar, individualmente, a situação hermenêutica dos cursistas. Fazê-los situar-se na tradição para rever os preconceitos e permitir-se entrar em diálogo com outro texto, que é a resposta às perguntas de um tempo. Desse modo, cinecontexto significa aquilo que está com-o-texto, ou seja, o que também é texto e participa da narrativa do filme. O mundo sócio-histórico que aparece no universo pró-fílmico⁵⁰ transmuta-se para a história contada/acontecida no plano filmográfico e ainda transmuta-se novamente para uma história apropriada pelo nível espectral, pondo em jogo o horizonte do espectador.

Para jogar com a dimensão da história compartilhada coletivamente e da história inventada, optei por filmes de ficção para o Projeto e, conseqüentemente, para os GECi. Foram eles: *Cinema, aspirinas e urubus* (2005), *As horas* (2002) e *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006). Esses filmes não são populares nem de arte. Podemos chamá-los de filmes de arte popular ou popular de arte. Nomeio popular o filme que é montado em cima de clichês, de estruturas já tão difundidas que não propõem grandes obstáculos de compreensão para os espectadores. Esse tipo de filme é para um grande público, com gostos diversos, mas que pode ser pensado dentro de uma média padrão. Nessa média, é requerido um restrito repertório, construído na própria recepção repetitiva. Prioriza-se a temática do filme em detrimento da forma produzida pelo autor.

Em relação a tais características citadas do filme popular, as obras escolhidas contêm uma estrutura dramática linear e clássica. Nessa ordem, apresentam-se o espaço e o tempo em

⁵⁰ A filmologia apresenta, no interior do universo fílmico, sete níveis de apreensão diferentes: afílmico, pró-fílmico, filmográfico, filmofônico (ou ecrânico), diegético, espectral e criatorial (AUMONT, MARIE, 2003, p.128). Afílmico é tudo o que existe no mundo usual independentemente de qualquer relação com a arte fílmica. Pró-fílmico é tudo que se encontra diante da câmera no momento da filmagem, tendo sido posto intencionalmente, ou não, pela equipe de filmagem. Filmográfico é tudo o que existe e se observa no nível da película. Filmofônico é todo fato inerente à apresentação do filme em projeção diante dos espectadores em uma sala. Diegético refere-se ao que é narrado no filme. O nível criatorial está situado no pensamento, seja individual ou coletivo, dos criadores do filme. “O ‘plano espectral’ é aquele onde se realiza, em ato mental específico, a intelecção do universo fílmico segundo os dados tópicos (*écraniques*)” (ibidem, p.107).

que se passam a narrativa, os personagens e seus relacionamentos. Depois há o principal ponto de virada onde o rumo da história se altera. Vêm os pontos de virada secundários como obstáculos que o protagonista deve viver e, então, o clímax acontece ao definir o destino dos personagens (FIELD, 1985). Até *As horas*, que aparentemente burla essa estrutura, segue a mesma lógica, apenas compactua e relaciona três histórias com a mesma premissa dramática. Logo a estrutura clássica dos três filmes é construída pela jornada do herói. Em três atos, o herói do filme vai se alterando a cada ato até seu retorno transformado ao *mundo comum* (CAMPBELL, 1949).

Já filmes de arte são aqueles que requerem um debruçamento do espectador para a sua compreensão, pois priorizam as marcas estilísticas do autor. O desconhecimento ou a incipiência em lidar com essas marcas pode gerar um alienamento do espectador em relação à obra e o diálogo não acontece, o que dificulta a percepção do espectador das pistas interpretativas que o filme disponibiliza.

Cinema, aspirinas e urubus (2005), *As horas* (2002) e *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006) também podem ser considerados de arte, por haver um cuidado de produção no que diz respeito ao figurino, cenário, à caracterização dos personagens e atuação dos atores; bem como se percebe uma preocupação quanto ao tratamento da matéria fílmica em relação à iluminação, sonoplastia, ao som direto, à fotografia e direção de arte. Isso que parece só ser percebido por olhares apurados traduz em uma qualidade artística que os retira da classificação banal de popular.

A estrutura metodológica proposta no projeto *CineContexto* foi a seguinte: 1) na semana anterior ao dia da atividade presencial, disponibilização de críticas, resenhas, cronologias, documentos históricos, mapas e entrevistas com os cineastas; 2) no dia da atividade, sempre na sexta-feira precedente ao GECi, exibição do *trailer* do filme, discussão do material disponibilizado, orientada para desvelar o registro sócio-histórico e o constructo artístico disponível no filme, e, finalmente, construção de hipóteses interpretativas para expô-las no espaço de exibição do GECi, por meio de cartazes; 3) no dia do GECi, participação do debate, refutando ou confirmando as hipóteses interpretativas construídas no dia anterior.

O objetivo das hipóteses interpretativas postas em cartazes no auditório era estimular os colegas inscritos no GECi a participar do debate e a pensar sobre o filme antes da exibição, já que os cartazes eram expostos antes de iniciar a atividade. Desse modo, assistiriam ao filme com algumas pistas interpretativas, disponibilizadas pelos colegas do Projeto.

Nos encontros, eu apresentaria, também, algumas informações sobre a história do cinema e a caracterização de suas escolas estilísticas, a fim de que percebessem que se pode

compreender muito do filme sem ter assistido, apenas com acesso a algumas marcas autorais referentes à forma fílmica. Apesar de a intenção não ser uma formação para críticos profissionais de cinema, apresentaria seus aspectos estilísticos na busca por uma apuração formal, beneficiando a sua compreensão. A avaliação do Projeto foi baseada na participação nos GECi, na escrita da crítica de cada filme e na, posterior, postagem num blog do Projeto.

Cinema, aspirinas e urubus (2005) é um filme de Marcelo Gomes, baseado no diário de viagem do seu avô, que se passa na década de 1940, no sertão nordestino, em plena crise das relações internacionais entre Brasil e Alemanha. O então presidente Getúlio Vargas apoia os Aliados, provocando os países do Eixo, na Segunda Guerra Mundial. Nessa mesma atmosfera, o Brasil vive o segundo ciclo da borracha na Amazônia, com uma produção intensa, financiada pelo Estado, para fins comerciais com os Estados Unidos da América.

Os personagens principais Ranulpho (João Miguel) e Johann (Peter Ketnath) são contrapontos entre si; marcam a diferença no estabelecimento do diálogo que vai sendo construído no decorrer do filme. Johann é um vendedor ambulante de Aspirinas que, com sua pequena caminhonete, circula pelo Brasil para vender os comprimidos alemães, exibindo filmes promocionais na publicização da marca. É um homem culto e simpático, típico do “bom estrangeiro”, que, com a sedução da tecnologia/ciência (cinema e medicina), se aproxima dos nordestinos com fins comerciais e, concomitantemente, com a intenção de vivenciar a cultura do outro. É um aventureiro castrado, no sentido de que ele é um viajante preso a sua origem pelos noticiários da Repórter Esso, que transmitia informações sobre a guerra e suas ressonâncias no Brasil, e pelo acúmulo de renda para um possível retorno.

Ranulpho é o outro lado da moeda, um nordestino preso ao seu lugar por uma covardia que, ao mesmo tempo, o imobiliza e o rebela em relação ao seu cotidiano. Com um olhar ácido, Ranulpho questiona o cotidiano no sentido da desvalorização. Em contraposição, ele é simpático a tudo que vem do outro; a diferença dispara sua atenção. Ele não é culto, mas transita facilmente entre seu mundo e o mundo do outro, com destreza.

O encontro dos dois é o primeiro ponto de virada (*o plot point*); a narrativa se engancha e a história começa. Esse encontro não é a simples aproximação dos personagens que acontece quando Ranulpho pega carona de Johann. Chamo de encontro o momento em que o diálogo entre os dois se adensa, tornando-se autêntico e revelador, isso acontece quando Johann é picado por uma cobra e Ranulpho precisa ajudá-lo. Merleau-Ponty (1971) distingue *fala autêntica* de *expressão segunda*. A primeira traz um discurso encarnado formulado para o diálogo e a segunda é uma fala sobre falas, que reproduz o dito e ouvido, com restrita implicação. A presença da pessoa é controlada nas duas falas, porém, enquanto que, na

expressão segunda, esse controle é dado por circunstâncias fora do diálogo, na fala autêntica, o controle é realizado estrategicamente na própria realização do diálogo, no se fazer do encontro.

Para Merleau-Ponty, a palavra autêntica é pensamento em ato, diferentemente da ideia de que a palavra é símbolo do pensamento. Segundo o autor, a significação conceitual das palavras institui uma significação existencial e quando essa significação está no estado nascente, a palavra é autêntica. O diálogo autêntico se dá quando os envolvidos enunciam mais falas autênticas do que expressão segunda e, nesse encontro, emerge algo inesperado que atualiza o *ser-aí* dos envolvidos.

Se é palavra autêntica, ela levanta um sentido novo, como o gesto dá pela primeira vez um sentido humano ao objeto, se é um gesto de iniciação. As significações adquiridas, nesse momento, são significações novas. É necessário reconhecer, pois, como um fato último essa força aberta e indefinida de significar – quer dizer ao mesmo tempo apreender e comunicar um sentido – pelo qual o homem se transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou ainda, em direção a seu próprio pensamento através de seu corpo e de sua palavra (YAKHNI, 2010, p. 32).

A fragilidade de Johann convalescente anunciou a finitude humana e fez Ranulpho suspender sua situação. Essa fala (gesto) colocou Johann em outro lugar. A qualidade da presença dos dois no diálogo, iniciado desde o início do filme, altera-se e o universo desse encontro, com suas peculiaridades, é explorado pelo cineasta no desenvolvimento dramático da narrativa.

Pelo veio da jornada do herói de Campbell (1949), no primeiro ato, Marcelo Gomes apresenta os personagens protagonistas dentro do *mundo comum* de cada um. Com a picada da cobra, eles são chamados a rever sua existência e entram no *mundo especial*. No segundo e último ato, há peripécias com aliados e inimigos até que o nível de tensão aumenta com o fim das relações cordiais entre Brasil e Alemanha e tudo fica indefinido quanto ao destino dos personagens. Diante do clímax da separação dos personagens, finalmente, dá-se o rito de passagem dos heróis que vivem o temor e o renascimento ao mesmo tempo, na conquista pela “recompensa”.

A inovação de Marcelo Gomes é não ter trazido o terceiro ato, visto que não sabemos como é o retorno alterado de Ranulpho e Johann ao *mundo comum*. No entanto isso já não interessa para essa obra, o encontro acabou. *Cinema, Aspirinas e Urubus* é um filme de encontro, um *road movie*. Como um típico filme de estrada, a obra traz enquadramentos

interessantes, brincando com os espelhos dos retrovisores do automóvel, câmera na mão, iluminação estourada e som direto natural com poucos momentos de trilha sonora, detonada pelo som direto do rádio de Johann. A atuação é também naturalista, o que faz os atores não chamarem atenção para a interpretação, a fim de se perceberem como mais um objeto de cena, mais uma coisa do mundo, mais uma peça do jogo. Contudo o diretor também vai na contramão do estilo *road movie*, pois a ênfase dos encontros, nesses filmes, acontece com os personagens secundários que aparecem no caminho e, em *Cinema, Aspirinas e Urubus*, o grande encontro é entre os protagonistas, a diferença está dentro da caminhonete.

No Projeto, além de atentar para a estilização da câmera, disponibilizaria materiais que trouxessem elementos históricos sobre a década de 1940, no Brasil, e na Segunda Guerra Mundial, para que os cursistas se recordassem de alguns dados históricos para seguir as pistas históricas do filme. No entanto precisava trazer leituras socioantropológicas, porque o filme é, sobretudo, sobre diferença. Johann e Ranulpho vivenciam um diálogo autêntico e, com a presença do outro, se refazem. De certa forma, deglutiam-se na dinâmica das identificações – aqui se pode fazer menção à antropofagia de Oswald de Andrade. Então convidei o professor Marlon Marcos, antropólogo, jornalista e professor de História, para orientar o GECi, nomeado por ele, *Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global*.

A metalinguagem, finalmente, aparece no filme nos momentos em que Johann e Ranulpho exibem as propagandas da Aspirina nos povoados do sertão nordestino, o que estimula o espectador a ver o cinema como *constructo* de mundo. As pistas históricas que aparecem no filme são questionadas pelo próprio filme nesse exercício metalinguístico. Nesse sentido, o filme é auto reflexivo, colocando a câmera voltada para si e posicionando o espectador também em frente à câmera. A partir daí surgem as indagações: o que fazemos desse *constructo* ao ter acesso a ele? O que de nós está no filme e vice-versa? Onde estamos no esteio da tradição? O encontro começa com um desencontro? Na escola também?

Já o GECi *As horas: Como se ensina a ser menina* seria planejado e ministrado pela professora Ana Fernanda, jornalista e pesquisadora do NEIM (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher da UFBA). Ela propôs apresentar o filme como denúncia d'A Mística Feminina⁵¹; compreender a construção da identidade feminina nos tempos e espaços dos personagens do filme e discutir a equidade de gênero no ensino formal.

51 *A Mística Feminina* foi publicado em 1963, como resultado da pesquisa de Betty Friedan com mulheres norte-americanas dos anos 1940 e 1950. Friedan afirma que a mulher foi mistificada após a Crise de 1929 e mobilizada para a Segunda Guerra Mundial.

Para complementar a discussão que a Profa. Ana iria promover, a proposta do Projeto seria explicitar os elos e ecos das situações geo-temporais dos três personagens e identificar a câmera subjetiva na construção da narrativa de *As horas* (2002). Dessa forma, levaria dados históricos do movimento feminista e da situação da mulher nos espaços públicos e privados no final do século XIX, década de 1950 e final do século XX. Esses dados facilitariam o conhecimento dos personagens e a premissa dramática das três histórias que andam em paralelo até se imbricarem significativamente. Sem as informações sociohistóricas, a compreensão dramática das personagens poderia cair no moralismo cristão suscetível de aprisionar a discussão ao saber intuitivo.

O filme apresenta três histórias, duas delas têm personagens em comum e a outra inspira as outras duas histórias. O ponto de virada é particular para as histórias, mas com a mesma necessidade dramática. Temos Virginia Woolf (Nicole Kidman), personagem real, com a sua história adaptada pelos roteiristas Michael Cunningham e David Hare. Ela é uma escritora atormentada pelo seu lugar na alta sociedade da Inglaterra, no final do século XIX. Laura Brown (Julianne Moore) é uma dona de casa norte-americana, na década de 1950, que se sente oprimida pela existência da sua própria família. Clarissa Vaughan (Meryl Streep) é uma personagem norte-americana contemporânea, deprimida pelos muitos papéis que ocupa: revisora de uma editora de livros, homossexual com uma parceira ausente, mãe solteira e melhor amiga de um ex-namorado aidético.

Seguindo a lógica de Campbell (1949), no primeiro ato do filme, as três histórias são contadas separadamente, mas o espectador já começa a perceber que a história de Virginia marca significativamente as jornadas de Laura e de Clarissa. O diretor Stephen Daldry apresenta os personagens protagonistas dentro do *mundo comum* e são logo chamados a ingressar no *mundo especial*. A inicial recusa de Virginia, Laura e Clarissa a essa aventura é resolvida com o encontro com o personagem de Virginia, Mrs. Dalloway. A necessidade dramática revela-se na manifestação da identidade que a mantém e a aprisiona, mas não a habita. Assim, compreendo manifestação não como “(...) um mostrar-se a si mesmo [alguma coisa], mas um anunciar-se de algo que não se mostra” (HEIDEGGER, 2006, p. 59).

No segundo ato, as heroínas são testadas para manter-se ou não no lugar que estão. Há o adensamento do conflito até a provação máxima que, nas três histórias, é a confrontação consigo mesma. No rito de passagem das heroínas, elas vivem experiências terríveis e conquistam a recompensa. A morte faz Virginia se desatrelar do marido e Clarissa ser expulsa da vida do amigo. O abandono do lar permite que Laura negue sua condição de ser esposa e

mãe. Stephen Daldry une as histórias de Laura e Clarissa no terceiro ato. Na volta ao *mundo comum*, o espectador percebe um retorno transformado para as duas personagens.

A direção de arte e a fotografia marcam a narrativa do filme com uma câmera subjetiva. Se a câmera nunca foi uma testemunha passiva na construção da realidade fílmica, apenas, com a criação da câmera subjetiva no filme *A dama do lago* (1947), foi possível percebê-la como testemunha ativa e intérprete. Segundo Martin (2005, p. 41), a câmera subjetiva é “um processo através do qual o olho da câmara se identifica ao olho do espectador por intermédio do herói”. A forma detalhada como as coisas do mundo aparecem, inclusive o corpo humano, nos leva a uma relação mais sensível e intimista com o mundo, a uma relação mais feminina. Os planos são, na sua maioria, fechados e os movimentos de câmera suaves e bastante realistas. Se o filme de Marcelo Gomes possibilitaria envolver os professores-espectadores por se tratar de um cenário nordestino, *As horas* os “puxaria pelos pés” por ser história de mulheres e o curso é, majoritariamente, constituído por mulheres. Mergulhar nessa atmosfera intimista significa perder-se em lembranças ou voltar-se ao mundo sócio-histórico? Que referências disponibilizamos, na condição de professores, para a construção identitária feminina na escola? Que referências acessamos para a nossa construção?

E, finalmente, o filme *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006) traz a ótica infantil do ano de 1970, em São Paulo, momento histórico marcado pela truculência da Ditadura Militar e pela alegria da Copa do Mundo. O diretor Cao Hamburger narra o universo onírico das brincadeiras de rua, a floração da sexualidade e a paixão pelo futebol, tão quanto o clima repressivo instaurado pelo DOI-Codi (Destacamento de Operações e Informações e Centro de Operações de Defesa Interna).

Mauro (Michel Joelsas) é um menino mineiro de 12 anos, que adora futebol e jogo de botão, e tem sua vida alterada no momento em que seus pais fogem da repressão militar e impõem ao avô a criação do filho. Entretanto esse avô falece e Mauro tem que morar com o vizinho do seu avô, Shlomo (Germano Haiut), um senhor de idade judeu e solitário, que lhe oferece um encontro com a cultura judaica paulistana. De modo diverso de *Cinema, aspirinas e urubus* em que o encontro é cultural, prioritariamente, nesse filme de Cao Hamburger, o encontro dos personagens principais representa o diálogo de dimensões existenciais bem distintas – sonho/ realidade, mundo adulto/mundo infantil, História/Natureza, Passado/Presente.

No primeiro ato, Mauro e Shlomo são apresentados dentro do *mundo comum*, tal como a situação dos pais de Mauro. O primeiro ponto de virada é o momento em que Shlomo aceita ficar com o menino até que o mesmo reencontre com os pais. No segundo ato, ao ingressar no

mundo especial, os dois personagens vivenciam aventuras e descobertas para o rito de passagem dos heróis. E, no terceiro ato, tem-se o caminho de volta ao *mundo comum* com o retorno da mãe à vida de Mauro.

Com um roteiro leve e uma boa fotografia, o filme é de fácil compreensão, pode-se até pensar que é um filme infanto-juvenil. Porém ele demonstra o quanto a percepção das pistas interpretativas pode proporcionar leituras mais radicais de uma obra. Sem o conhecimento do mundo sócio-histórico, pano de fundo do filme, tem-se uma história simples sobre amizade. Com uma leitura mais apurada, percebem-se as relações que se instauram entre a história de vida e o mundo sócio-histórico, o que ratifica o *estar-em-situação* de Merleau-Ponty. Apesar de pensarmos que somos tão singulares com nossas idiossincrasias, estamos inseridos em condições sociohistóricas que, inevitavelmente, nos atravessam, marcando nossa história e teia referencial/existencial. Longe de perspectivas deterministas, atento que as decisões que realizamos no dia-a-dia se dá numa relação de forças (instituintes e instituídas). Segundo Foucault,

As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento (apud ALVES, 2003, p. 65).

Não vivemos em uma ilha, pois somos a ilha e, de maneira complexa, estamos conectados, formamos uma totalidade em unidades como também formamos uma unidade na totalidade, embora não consigamos acessar racionalmente isso, por existir uma incompletude fundamental da percepção e por estarmos mergulhados no mundo. Logo o diálogo com uma obra de arte pode provocar momentos de apreensão da verdade, já que é produzida no sócio-histórico e fala do mesmo através de uma forma: “(...) a *vida* penetra *na arte*, assim a *arte* age *na vida* (...) ela [a arte] é, ao mesmo tempo, uma *forma* e um *mundo*; uma forma que não exige valer senão como pura forma e mundo espiritual que é um modo pessoal de ver o mundo”⁵² (PAREYSON, 1997, p. 41, 44). O espectador tem um encontro com o mundo sócio-histórico através do mundo da obra. Merleau-Ponty (1975) ressalta:

O indispensável na obra de arte, o que a torna, muito mais que um meio de prazer, um órgão do espírito, cujo análogo há de se encontrar em qualquer pensar filosófico ou político se for produtivo, é que contenha, melhor que idéias, *matrizes de idéias*, que nos forneça emblemas cujo sentido não

⁵² Grifos do autor.

cessará nunca de se desenvolver, que, precisamente por nos instalar em um mundo do qual não temos a chave, nos ensine a ver e nos propicie, enfim, o pensamento como nenhuma obra analítica o pode fazer, pois que a análise só revela no objeto o que nele já está (idem, p. 360)⁵³.

Tendo acesso a dados históricos da São Paulo de 1970 e suas ressonâncias na vida cotidiana dos habitantes da cidade, os professores-espectadores compreenderiam melhor como a história coletiva pode atravessar nossa história de vida. Assim, convidei o professor de História Emanuel Maia para orientar o GECi, intitulado pelo professor de *O ano em que meus pais saíram de férias: compreendendo a Ditadura Militar brasileira*. Já no projeto, me propus a explicitar como a caracterização dos personagens, cenário e figurino são primorosos no filme e a discutir que todo encontro com um filme não se dá num contexto exterior ao próprio horizonte de experiências e expectativas do espectador. Um filme fala e, ao fazê-lo, constrói um mundo. E, se esse falar não for compreendido pelo espectador, não há possibilidade de emergir um mundo que dialogue com o do espectador. De acordo com Palmer (1969), as pistas construídas pelo cineasta na narrativa fílmica não são vistas nem ouvidas, isto é, as perguntas colocadas pela recepção não são respondidas, seja pelas pistas estarem fora do horizonte de mundo do espectador, seja por outras questões para além do filme, como a disponibilidade afetiva do mesmo, que reflete na intencionalidade da compreensão. Qual a razão pela qual se voltou para este texto fílmico? Que perguntas o colocou? Se toda compreensão opera sempre no interior de um conjunto de relações já interpretadas, num todo relacional em que o ser está mergulhado, existe a interpretação certa de uma obra?

Além do diálogo entre espectador e filme, torna-se importante o diálogo entre espectador e espectador, caso se queira traçar verdades compartilhadas, porque há “vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p. 90). A diferença se encontra desde o início do diálogo. Assim o debate dos GECi seriam essenciais para perceber como a comunicação possibilita fundir horizontes de mundo, desvelando, (re)configurando conceitos e preconceitos acessados na experiência fílmica.

Mesmo que a experiência fílmica não aconteça, é interessante tornar transparente o porquê da pré-compreensão/ da própria situação hermenêutica não ter possibilitado a emergência de uma experiência. O outro, durante a comunicação, ajuda a des-membrar o implicitamente já pré-entendido (GRONDIN, 1999). Na comunicação da não-experiência, os nossos preconceitos não esclarecidos, que exercem sua despercebida dominação e podem

⁵³ Grifos do autor.

esconder o específico da obra, podem ser confrontados pelo outro para, além de captar a situação do espectador, revelar as potencialidades concretas do ser-aí.

Nesse contexto, ganha importância, em nossa discussão, o termo comunicação que vem do latim *communicatio*. Pode-se entendê-lo a partir das suas três raízes lexicais: *munis*, que significa “estar encarregado de”; *co*, que expressa “atividade realizada conjuntamente”; e *tio*, o qual ratifica a ideia de atividade (MARTINO, 2001)⁵⁴.

O primeiro uso desse termo aconteceu no universo do cristianismo antigo com o ato de “tomar a refeição da noite em comum” no mosteiro, “cuja peculiaridade evidentemente não recai sobre a banalidade do ato de ‘comer’, mas de fazê-lo ‘juntamente com os outros’, reunindo então aqueles que se encontravam isolados” (idem, p. 13).

Partindo desse sentido original, entendo comunicação como atividade realizada conjuntamente, intencionalmente e bem delimitada no tempo. Refere-se ao processo de compartilhar/socializar uma situação comum e a compreensão do *ser-com*, com certo grau de livre participação. O destaque do conceito de comunicação na filosofia contemporânea, para Abbagnano (2007, p.161), deve-se:

1º. ao abandono da noção de Autoconsciência infinita, Espírito Absoluto ou Superalma: noção que, implicando a identidade de todos os homens, torna, obviamente, inútil o próprio conceito de C. [comunicação] inter-humana; 2º. ao reconhecimento de que as relações inter-humanas implicam a alteridade entre os homens e são relações *possíveis*; 3º. e ao reconhecimento de que tais relações não se acrescentam, num segundo momento, à realidade já constituída das pessoas, mas entram a constituí-la como tal⁵⁵.

Para Heidegger (2006), comunicação não é a transferência de experiências vividas da consciência de um sujeito para a do outro sujeito. A comunicação é existencial, é a *co-presença*. “Comunicação é já coexistência porque a co-participação emotiva e a compreensão dos homens entre si fazem parte da própria realidade do homem, o ser do ser-aí” (idem, p. 225).

Nessa perspectiva ontológica de comunicação, é imperativa a questão da compreensão: “compreender o que alguém diz é (...) pôr-se de acordo sobre a coisa, não deslocar-se para dentro do outro e reproduzir suas vivências” (GADAMER, 2005, p. 559), o que seria uma ilusão. Compreender é ressignificar pré-compreensões – isto é, opiniões prévias – que se acionam e colocam no jogo e ajudam a apropriar-se das possibilidades compreensivas do texto em questão. Confirma-se, com a comunicação, quanto o ser não “é

⁵⁴ Grifos do autor.

⁵⁵ Grifos do autor.

estável, fixo, permanente, mas tem antes a ver com o acontecimento, o consenso, o diálogo, a interpretação” (VATTIMO, 1989, p.17).

Sob a imprevisibilidade de intervenção do outro e as condições de possíveis diálogos, na situação comunicativa, negociamos formas, sentidos e valores que constituem nossa existência do ser situado. O ultrapassamento do modo de ser agora para um poder-ser/vir a ser acontece na interação, relação e empatia que se dá não a partir da consciência, mas, como Valverde (2010, p. 64) expõe, pela conduta, onde os envolvidos testam personas, formas de “*compreensão operante, que tem a percepção, o senso comum e o gosto como seus modos espontâneos de realização*”⁵⁶.

Há, portanto, situações de aprendizagem significativa, em que a experiência fílmica, que pertence ao mundo do indizível, de modo individual, inalienável e inadiável, seja comunicada para que, no diálogo, possibilite rever sua própria experiência ao entrar em contato com outras experiências fílmicas. A comunicação da experiência possibilita emergir outras experiências que atualizam a formação dos autores no processo educativo, reconstruindo aprendizados e desaprendizados necessários. Essas experiências já não são fílmicas, são pedagógicas.

Compreendo experiência pedagógica toda experiência hermenêutica suscitada com uma intenção formativa em espaços de aprendizagem. Para tanto me apoio na teoria do caos de Prigogine (1996) que trata das zonas deterministas entre as bifurcações e os pontos de bifurcação. Há uma tensão entre práticas estabelecidas e possibilidades infinitas, quando pensamos como as experiências dos alunos, resgatadas pela comunicação, podem ser detonadores para novas experiências. A detonação ou perturbação conduz a uma auto-organização que pode levar a um fluxo de experiências mais profundas de sentido, com a ajuda do professor que não age super nem subdirecionando, mas buscando os pontos do limiar crítico, nos quais acontece a organização de formas novas, mais abrangentes e complexas. Nesse momento, ocorrem novas experiências. Sem a intencionalidade do professor, ocorre o caos disruptivo (não criativo) que pode assumir um comportamento errático e auto-destrutivo – ou não.

Utilizando-se do modelo de Piaget de equilíbrio-desequilíbrio-reequilibração para o desenvolvimento individual, entendo que o aluno é desequilibrado pelo filme, proporcionando uma experiência, que logo o reequilibra no diálogo com o texto fílmico. Ao comunicar a experiência, o professor e a própria interação com os colegas desequilibram-no novamente

⁵⁶ Grifos do autor.

para que se reequilibre com mais *insight* e num nível mais elevado do que o previamente atingido (DOLL JUNIOR, 1997, p. 100).

Desse modo, o processo educativo torna-se uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem, pois “educar é educar-se” (GADAMER, 2005). São afastadas respostas já dadas, tidas como inquestionáveis, revendo os próprios posicionamentos pelo prazer do conhecer o que não se sabia, ou não havia cogitado até aquela solicitação. “A co-participação de sujeitos em experiências vividas em comum permite-lhes partilhar compreensões, interpretações, comunicações, desvendar discursos, estabelecendo-se a esfera da intersubjetividade” (BICUDO, 1994, p. 19).

5.2 JOGO JOGADO

A pesquisa a-com-teceu, de fato, nas minhas observações nos GECi e nos textos produzidos pelos professores-espectadores, como as críticas solicitadas no Projeto, os diálogos nas listas online, diários de ciclo e memorial. Nos encontros do Projeto *CineContexto: um registro geo-histórico na tela*, disponibilizava referências para a interpretação do filme, cumprindo com o planejado. Somente nos GECi e nos textos é que percebia os ruídos/desvios que aconteceram no diálogo entre mim e aqueles vinte e três professores-espectadores no Projeto e conseguia delinear a experiência fílmico-pedagógica.

O Projeto *CineContexto* tornou-se uma atividade importante no curso, ao ponto de ter continuidade nos ciclos seguintes e ser recomendada para Tapiramutá. Os encontros anteriores aos GECi auxiliaram os professores-cursistas a melhor compreender e interpretar os filmes exibidos, disponibilizando referências para dialogar com a obra de forma mais autêntica e objetiva. A qualidade da objetividade está na preocupação do intérprete de voltar-se para o horizonte da obra na busca das perguntas que ela tentou responder com a sua execução. E a situação hermenêutica do intérprete participa desse diálogo inexoravelmente, pois é ela que nos faz aproximar da obra. Sob o pano de fundo referencial/existencial, acessamos e, de certa forma, solicitamos a obra.

Segundo Pareyson (1993), é necessária na interpretação de uma obra a simultaneidade entre fidelidade e liberdade. A fidelidade à obra é percebida no movimento do espectador em seguir as pistas interpretativas do filme, não negligenciando o modo como ela quer viver. Os cursistas tiveram o esforço de uma penetração atenciosa nas obras, no entanto esse esforço foi

obstacularizado pelo trânsito lingüístico e histórico do espectador, já que a experiência hermenêutica da arte é antes de tudo uma experiência histórica e lingüística.

A liberdade no ato interpretativo implica que, apesar de todo esforço, existe uma pessoa em sua situação hermenêutica específica que se aproxima da obra autônoma para deixá-la falar. Nos professores-espectadores, essa liberdade foi ceifada pela busca da interpretação única, verdadeira e definitiva. Foram percebidos, nas críticas solicitadas, plágios e resumos de críticas disponíveis no ciberespaço⁵⁷. Bem como o silêncio notado nos debates dos GECi pode ser interpretado como o receio de se pôr na errância diante de um caminho ideal interpretativo. Poucas pessoas falaram nos debates e, alterando o filme, era o mesmo grupo de pessoas que se expunha.

A interpretação, com efeito, é um “encontro”, no qual a pessoa interpretante não renuncia a si mesma, ainda que desenvolva o mais impessoal esforço de fidelidade, o qual, pelo contrário, consiste em desencadear um habilíssimo esforço de inventiva originalidade, e a forma interpretada continua a viver sua vida própria, não se deixando esgotar por nenhuma interpretação, mas antes suscitando-as, a todas elas, alimentando-as e promovendo-as (PAREYSON, 1993, p. 182).

Apesar da restrição de referências lingüísticas e históricas dos professores-espectadores e da sua busca por uma única e possível interpretação que os bloqueavam, o Projeto, de uma forma geral, evitou explicações didatizantes e foi um espaço que possibilitou ao professor-espectador suspender sua situação hermenêutica no acesso a referências e voltar-se com objetividade ao filme. Salvo as nuances do que a-com-teceu na experiência fílmica e na comunicação da mesma nos GECi, os professores-espectadores do Projeto foram detonadores de hipóteses interpretativas no debate dos GECi e alimentaram o diálogo no sentido de evitar o monólogo do professor-orientador da atividade com as sistematizadas explicações para facilitar o entendimento dos cursistas, negando o essencial de uma situação formativa com a participação de obra de arte que é o desencontro como gatilho para possíveis encontros singulares consigo próprio – autocompreensão. Apropriando-se dos estudos de Jean Piaget, Dantas, Oliveira e La Taille (1992) ressaltam que:

As relações de cooperação (...) possibilitam o desenvolvimento [das operações mentais]. Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. (...) não há (...) assimetria, imposição, repetição, crença etc. Há discussão, troca de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas (...) A cooperação é um método. Ela é possibilidade de se chegar a verdades (idem, p. 19-20).

⁵⁷ Por conta disso, o blog com as críticas dos cursistas não foi produzido.

Incomoda-me muito nos GECi ouvir aulas disciplinares, de Filosofia, de História, de Língua Portuguesa etc. O texto fílmico deve ser o foco, juntamente com os outros textos que mantêm uma relação estruturante com o filme⁵⁸. Assim tentei inviabilizar qualquer elemento que nos levasse para outro lugar que não fosse o filme, nos materiais disponibilizados no Projeto e na escolha dos professores-orientadores dos GECi. As discussões em sala, no Projeto, seriam voltadas para as resenhas e críticas dos filmes e, então, minha participação seria disponibilizar referências de estilo no âmbito da arte fílmica e referências geo-históricas para compreender os lugares e tempos inventados no filme – entendendo que toda invenção é uma simulação consentida:

(...) não como sinônimo de ‘não real’, pois, no cinema ‘realista’ jamais há a realidade captada e reproduzida em sua substancialidade: sempre se afirma, na reprodução, um momento anti-realista, mesmo no mais puro cinema direto. E, ao mesmo tempo, também o cinema ‘fantástico’ – longe de fundar uma previsão imaginária entre utopia e futuro – é uma reprodução das condições sócio-culturais e biopsíquicas, ineliminavelmente, contemporâneas sob uma aparência de alteridade (XAVIER, 1983, p. 45).

Entretanto percebi, já no primeiro encontro, uma grande dificuldade dos professores-espectadores em localizar historicamente alguns elementos do mundo sócio-histórico que participavam do universo fílmico e dos textos que tentávamos discutir no Projeto. O repertório de conhecimentos históricos restrito iria prejudicar o acesso ao filme e até aos textos sobre os filmes. Portanto reorganizei a metodologia dos encontros ainda na primeira aula. Antes da discussão dos textos, dividi a turma em grupos e cada equipe, através de estudo dirigido, analisou interpretativamente textos diferentes entre si. Nessa análise, eles trocavam informações sobre algum dado histórico. Se permanecesse a dúvida, estavam liberados para realizar pesquisas no ciberespaço, já que nossas aulas aconteceram no laboratório de informática do campus. Após o estudo, cada grupo socializava sua análise e eu, com ajuda de *slides*, expunha trechos relevantes em cada texto apresentado, interferindo na exposição dos grupos. E, finalmente, abria uma plenária para a construção das hipóteses interpretativas sobre os filmes. Cada grupo construía suas hipóteses.

⁵⁸ Nessa perspectiva, realizei, no cenário, uma análise filmográfica, voltei-me ao filme como uma coisa em si. Ou seja, segundo Aumont (2003), na análise cinematográfica, há uma preocupação com os aspectos social, técnico ou industrial do cinema; já na análise filmográfica, o que nos interessa, é o filme, enquanto discurso fechado, percebido por um espectador, “(...) o que em um filme diz respeito aos meios de expressão próprios à imagem fotográfica, móvel, múltipla e sequencial” (COHEN-SÉAT apud AUMONT; MARIE, 2003, p.129).

Desse modo eles puderam ter acesso de forma mais detalhada aos textos referentes aos filmes e participar mais ativamente das discussões. Nos três encontros, realizei essa metodologia e fui rigorosa quanto à compreensão dos textos, pois a isso dependia um diálogo aberto com o filme. A abertura constitui na maior possibilidade de percepção das pistas interpretativas contidas no texto fílmico. Umberto Eco (2003) argumenta que a obra é aberta na medida em que, dentro de infinitas solicitações de contexto geo-histórico, abrem-se finitas possibilidades interpretativas. Logo a obra não possibilita qualquer interpretação, caindo na arbitrariedade. “A interpretação ocorre quando se instaura uma simpatia, uma congenialidade, uma sintonia, um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa” (PAREYSON, 1997, p. 167).

Os filmes escolhidos, *Cinema, aspirinas e urubus* (2005), *As horas* (2002) e *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006), contribuem para trazer a história sem aula de história, pois não têm um conteúdo histórico didatizante, o mundo sócio-histórico está com-o-texto fílmico e participa efetivamente da construção dos personagens e da ação dramática dos filmes. Além disso, todos os filmes foram bem aceitos pelos inscritos no Projeto e nos GECi. Cada um dos filmes solicitou uma forma de diálogo com o espectador e, desse diálogo, nem sempre emergiu a experiência fílmica.

Independentemente da ocorrência da experiência fílmica, a linguagem do filme coloca na presença do espectador mundos pelo modo de ser do filme ao presentificar um mundo, resultado da criação e registro percebidos pelo acesso a referências artísticas e sociohistóricas. A presença desse mundo desestabilizaria o modo de compreensão da *pre-sença*, suspendendo a situação hermenêutica do espectador.

A linguagem fílmica presentifica um mundo distinto daquele anterior à invenção do cinematógrafo, já que (re)configura a percepção a partir da “exposição de um tempo cíclico, da representação de papéis, da captação de algo através da câmera, da montagem das imagens” (SILVA, 1996, p. 69). A presença da linguagem fílmica instaura um olhar, uma forma de relacionar-se com o mundo através de uma variedade de planos⁵⁹, enquadramentos e movimentos. McLuhan (1982, p. 26-27) atenta que:

O cinema, pela pura aceleração mecânica, transportou-nos do mundo das seqüências e dos encadeamentos para o mundo das estruturas e das configurações criativas. A mensagem do cinema enquanto meio é a mensagem da transição da sucessão linear [ininterrupta] para a configuração.

⁵⁹ Segundo Coutinho (2005), plano pode significar: “primeiro a composição de cada imagem que, de acordo com enquadramento e distância do assunto, pode ser classificada em plano geral, plano de conjunto, plano americano, primeiro plano, plano detalhe; e, ainda, o espaço-tempo contido em uma única tomada” (idem, p. 2).

Naturalizou-se então uma linguagem que fomenta um modo de ver artificial. O olhar ciclópico ou ciclópeo é um termo que deriva do grego *ky'klops -opos*, vem de ciclope - “(Mit.) gigante com um olho só na testa” (CUNHA, 2007, p. 181). Pode-se fazer alusão à câmera filmadora – uma lente desbravando um mundo criado a partir das inúmeras possibilidades técnicas do cinema, “(...) as múltiplas formas de aproximação e distanciamento que vão dos enormes planos gerais ao *close-up*; os enquadramentos e movimentos que as novas tecnologias de captação de imagens permitem” (COUTINHO, 2005, p. 2). Altera, desse modo, a percepção visual das pessoas e, por isso, o próprio mundo dos espectadores.

O olhar ciclópico, provocado pelo uso da linguagem fílmica, na recepção fílmica, torna o espectador um co-produtor do ato de criação, pois o filme é cheio de “espaços vazios”:

A realidade, diz Pasolini, seria um plano-seqüência infinito e o filme, ao contrário, um plano-seqüência finito; começa, desenvolve e termina. O filme é feito de tudo o que se oferece à visão e, igualmente, do que não será visto. Algumas coisas serão apenas sugeridas e irão compor os vazios, os intervalos que, no cinema, são tão significativos quanto o que as imagens e sons explicitam. É nesse intervalo que os sentidos conversam: o sentido do filme que o diretor quis expressar e o sentido acrescido de quem vê. (...) Pode ser visto e revisto de várias maneiras, tudo fica a depender do contexto, da capacidade, do interesse, das expectativas de quem vê (ibidem, p. 3).

A presença do mundo da obra, co-produzido pelo professor-espectador, desenvolveu o olhar ciclópico do professor na experiência fílmica dos três filmes, notados pelos seguintes sintomas: uso de termos e expressões referentes à linguagem fílmica, trânsito nas escolas cinematográficas e historiografia do cinema. Um sintoma possível para o olhar ciclópico são as reflexões voltadas mais para a forma fílmica que para a temática do filme, entretanto isso não aconteceu com nenhum dos filmes. A temática dos filmes foi a tônica em todas as interpretações dos professores-espectadores, já que eles tinham pouco acesso a essas referências estilísticas. Porém o mais importante, naquele momento, era transitar pela forma fílmica para exercitar o olhar, facilitando a construção das hipóteses e a compreensão dos filmes.

É, Cris, realmente aquela iluminação que aparece no filme tem cara de Nordeste mesmo. Dá a entender que a qualquer momento o Nordeste vai pegar fogo e dentro daquela marinete piora. É um road movie muito bom. Euma Patrícia Ferreira Sena, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

É isso mesmo, Euma, a luminosidade do filme parece um dia de sol escaldante que chega a nos cegar em determinados momentos. A presença da luz no filme não descaracterizou o cenário nordestino. Marcelo [o diretor] procurou mostrar, em seu filme, o real e conseguiu. José Nildo Nunes Santana, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

É isso mesmo, Zé! Assim como em Vidas Secas [filme assistido no Ciclo Dois], Cinema, Aspirina e Urubus traz à luz brasileira uma tradução tão orgânica do calor e da aridez do sertão no cinema. (...) Ele usa uma luz estourada, a qual reforça o clima duro e seco, típico da região Nordeste. Além da imagem, o que também merece destaque [são] os atores. Gicélia Batista Nunes, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

Marcelo Rocha [Gomes] brinca com o olhar do telespectador, a mudança de dolly out para dolly in, causa estranheza. Como boa parte do filme se passa dentro do caminhão, os ângulos são focados em dolly in, ou seja, com a câmera próxima do objeto. Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído da sua crítica do filme Cinema, Aspirinas e Urubus.

A trilha sonora nesse filme é de suspense, um vai e volta para você pensar na vida e depois na morte... Ana Cristina Ferreira de Souza Cordeiro, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

As expressões faciais também são fortes, principalmente de Clarissa, Virgínia e a companheira de Clarissa. Rita Cácia Fernandes Pereira, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

A trilha sonora apresenta uma particularidade musical, composta especialmente para o filme, pois a música vai do princípio ao fim acompanhando o ritmo e movimentos dos personagens em suas angústias e tragédias. A fotografia tem um tom agressivo e depressivo, pois apresenta o drama da rotina de vida de três mulheres. As imagens são capturadas pelas lentes das câmeras em primeiro e segundo plano e a iluminação bem adaptada, da à sensação de estarmos mesmos em cada tempo e local, o filme também apresenta um ótimo domínio técnico da linguagem e figurinos para lá de virtuosos. Derisval Santos Souza, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

É um filme fantástico [As horas] para pensar na construção da narrativa – situação inicial, conflito (plot point, ponto de virada), desenvolvimento, clímax e desfecho – segue a mesma sequência da narrativa textual. Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

Com o exercício do olhar ciclópico, o espectador, que é conduzido de uma cena a outra pela montagem⁶⁰, tenta dar sentido ao que é visto entre cortes, preenchendo vazios. “São as indeterminações que permitem ao texto ‘comunicar-se’ com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra” (ZILBERMAN, 1989, p. 51). No entanto o espectador não é um seguidor de instruções que deve concretizar “corretamente” as indeterminações de um texto como uma estrutura potencial. O que existe é a comunicação efetiva entre o espectador e o texto fílmico: “o leitor deve construir o texto de modo a torná-lo internamente coerente” (EAGLETON, 1997, p. 111).

Como uma experiência hermenêutica, os professores-espectadores do Projeto, em sua maioria, conseguiram enxergar algumas decisões formais do cineasta e dialogaram com as obras de forma mais rigorosa, pois o conteúdo do filme é o modo de formar a matéria fílmica, a sua linguagem. Observei menções às possibilidades criadoras da câmera (enquadramento, plano, ângulo e movimento) e aos elementos fílmicos não específicos (iluminação, atuação dos atores, figurino e cenário).

A câmera é baixa, assim como Mauro, enxerga por frestas, por reflexos, por molduras criadas pelo próprio ambiente. A fotografia tem um tom melancólico, tons pastéis. Consuélia Pereira Magalhães, trecho extraído da sua crítica do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*.

O que há de mais encantador no filme O Ano em Que Meus Pais Saíram de Férias é sua estruturação de elementos (a morte do avô no exato intervalo de tempo entre o telefonema do pai e a chegada em São Paulo; a relação do menino com a comunidade; o personagem comunista de Caio Blat e sua relação com o pai de Mauro...), prioritariamente um fluxo sensível de imagens, no qual somos levados a embarcar na percepção de mundo de uma criança. Sedutor, envolvente e apaixonante. De um mundo ficcional em contato direto com a experiência do real. Euma Patrícia Ferreira Sena, trecho extraído da sua crítica do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*.

O retrato do filme é fiel ao período que representa, objetos da época, a arquitetura foi reconstituída e até as cores contribuíram para ambientar as cenas, o pastel é tão melancólico quanto à ausência dos pais de Mauro. Há momentos em que a câmera fica aberta, afastando-se do objeto, esse movimento remete a imensidão do mundo infantil, em contra partida, ora acontece o contrário e a gravação em dolly in, da a impressão de que vamos mergulhar no interior de Mauro, na mais profunda escuridão da saudade. (...) Enfim o filme deve ser visto sob o primeiro olhar, o de uma criança que

⁶⁰ Silva (1996) ressalta que essa técnica cinematográfica “não está apenas relacionada à colagem de imagens, mas à organização de todo o conjunto dos elementos que compõem o filme, indo da forma como as imagens foram filmadas, passando pelo lugar do som, da iluminação, dos ângulos, relacionando-se, enfim, com a forma pela qual o filme foi construído” (idem, p. 69).

está vivendo entre o drama da perda e a felicidade da vitória – os pais e o futebol. Ao entrar na sala de aula cuidado com a mera didatização dessa obra prima. Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

A introdução de algumas questões formais e de estratégias de produção de sentido pela linguagem fílmica não aconteceu, como esperava, de forma impositiva. Tinha receio que eles considerassem desnecessário o conhecimento específico da linguagem fílmica. No entanto a turma ficou muito interessada, principalmente, devido à exibição dos *trailers* dos filmes. A curiosidade dos professores-espectadores de ter acesso aos filmes antes dos GECi solicitou de forma tão natural a busca por informações estilísticas dos filmes. Outra questão que me surpreendeu no a-com-tecer da pesquisa foi que a mudança de vocabulário nos depoimentos dos inscritos no Projeto, nos debates dos GECi e na lista online não inquietou os colegas, inscritos apenas nos GECi, a questionar o significado dos termos utilizados, durante o debate, pelo menos.

Independentemente da validade das suposições interpretativas dos filmes, os professores-espectadores do Projeto participavam dos diálogos nos GECi e na lista online com depoimentos implicados, com engajamento pessoal e preocupados em difundir as discussões realizadas no Projeto, no dia anterior. De modo diverso, como já foi dito, as críticas dos filmes foram textos muito parecidos. Ficou evidente que pesquisaram críticas disponíveis no ciberespaço e fizeram um resumo desses textos, quando não plagiavam. Li poucos trechos desses textos que continham um posicionamento interpretativo mais implicado em que percebia um labor intelectual rigoroso. Como a crítica era um instrumento avaliativo, considero que os cursistas desqualificaram suas interpretações e preferiram reproduzir o que estava instituído nos sites de cinema, sem se autorizarem.

Na crítica, solicitei uma indicação pedagógica para cada filme. Essas indicações se restringiam a adequação do filme a um conteúdo curricular, constituindo o filme num pretexto na sala de aula, não participando de forma estruturante no processo pedagógico. Essa prática tão popular nas escolas de tratar o filme como ilustração do “assunto” vastamente explicado no texto escrito do livro didático pode ser interessante em algumas situações de aprendizagem. Entretanto, diante do que aqueles professores-cursistas estavam experienciando no Projeto e nos GECi, esperava que pudessem trazer possibilidades pedagógicas que se afastassem da didatização da obra artística, visto que o mundo que a obra instala com a co-produção do espectador não é compartimentalizado pelo conhecimento disciplinar.

No Projeto, realmente, não proporcionei uma discussão pedagógica sobre a utilização de filmes em sala de aula, mas esperava que a execução da atividade em si fosse provocar ressonâncias na prática pedagógica dos professores-espectadores. Isso, pelo menos, não ficou evidente pelas indicações pedagógicas nas críticas solicitadas e restringiram os saberes construídos no Projeto à compreensão dos filmes dos GECi. Assim houve a pragmatização dos nossos encontros do Projeto ao transmutar a atitude hermenêutica (dimensão ontológica) em instrumental (epistemológico) para o acesso dos filmes nos Grupos de Estudos Cinematográficos.

O filme Aspirinas e Urubus [Cinema, aspirinas e urubus] é um ótimo filme para se trabalhar com aluno a partir do 5º ano, que já tem uma compreensão maior, e os professores tanto na área de história e geografia vão poder explorar os conteúdos, como segunda guerra mundial, vegetação, clima, semi-árido, a extração da borracha na amazonas e muitos outros, pois este filme tem muito a ser explorado. Maricélia Alecrim da Silva, trecho extraído da sua crítica do filme Cinema, aspirinas e urubus.

Recomendo para professores que queiram desenvolver projetos acerca dos preconceitos pela escolha sexual e discriminação com pessoas portadores da AIDS, também recomendo para pessoas que trabalham no ramo da psicologia. Derisval Santos Souza, trecho extraído da sua crítica do filme As horas.

Os três Grupos de Estudos Cinematográficos seguiram a mesma estrutura de exibição do filme anterior ao debate, apenas variou o uso do tempo de, aproximadamente, uma hora, após a exibição do filme. No primeiro GECi, o Prof. Marlon fez uma exposição de trinta minutos e depois abriu uma plenária para discussão; com a Profa. Ana Fernanda, não houve exposição antes do debate. Ela optou por discorrer durante o diálogo com os professores-espectadores. Já o Prof. Emanuel ministrou uma aula, com o uso de slides, durante cinquenta minutos e reservou apenas dez minutos para discussão.

Essa diferença de planejamento metodológico entre os professores-orientadores dos GECi provocou ressonâncias na comunicação da experiência fílmica, não houve unanimidade dos sintomas da comunicação percebidos (discordância, conflitos, negociações de sentidos e significados e silêncio) nem dos sintomas da experiência pedagógica dessa comunicação (definição de identificações e de alteridades, troca de ponto de vista, controle estratégico dos argumentos e das “provas”). Com isso, desvinculo a expressão comunicação da experiência fílmica de experiência pedagógica, já que nem toda comunicação da experiência fílmica é uma experiência pedagógica. E toda experiência pedagógica com o uso de filmes a-com-tece

numa comunicação da experiência fílmica, pois a comunicação participa da experiência, no entanto qualquer processo comunicativo não é uma experiência.

5.2.1 Com Cinema, aspirinas e urubus

A participação do professor-orientador do GECi *Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global*, Prof. Marlon Marcos, foi decisiva para a diferença atravessar as interpretações dos cursistas. Com uma exposição didática e complexa sobre significação e discurso na formação e difusão cultural e social, inspirado pelos estudos culturais halltianos, o professor expôs o filme, o mundo, o currículo escolar como palco estratégico de territórios culturais nos quais os processos de significação de si mesmo e das relações com os outros e com o meio se fazem e refazem constantemente.

Nesse filme de estrada – road-movie – os protagonistas se unem por uma mesma causa: a fuga. O alemão fugia da guerra, o nordestino fugia da seca. As duas personagens querem negar sua identidade, pois ambos buscam a felicidade e ironicamente, o que representa a guerra para um é a felicidade do outro, como diz o alemão, aqui pelo menos não cai bomba do céu, ao ouvir o companheiro nordestino resmungar que sua terra não tem nada. É nesse diálogo, sem fundo musical, que um vai influenciando a identificação do outro e cada um escolhe seu destino. Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

O filme é uma verdadeira obra de arte cinematográfica. Retrata da melhor forma... A beleza... Os mínimos detalhes do modo de viver dos nordestinos. Sem falar na história de fuga dos personagens, que, mesmo sendo por motivos diferentes, cada um tem um objetivo na vida. (...) Também parabênizo o professor Marlon Marcos que deu uma aula de história sobre (...) identidade e identificação. Valeu a pena ter participado deste GECi. Sirleide Araújo Moreira, depoimento na lista online.

(...) ele [Prof. Marlon Marcos] trouxe uma discussão bem voltada para a antropologia, identidades e indentificações, diversidade cultural... e a II Guerra Mundial virou pano de fundo juntamente com a seca nordestina. Muuuuuuuuuuuuito boooooooooooooooooom! Superou minhas expectativas!!!!!!!!!!!!!! Rita Cácia Fernandes Pereira, depoimento na lista online.

No GECI Cinema, Aspirina e Urubus, houve uma discussão por um viés mais antropológico. Ajudou-me a pensar no conceito de identidade e identificação, o segundo termo se adequa melhor ao contexto contemporâneo ao qual estamos inseridos, pois não somos só uma coisa, professora, amiga, aluna, mãe, esposa, mulher, nordestina, brasileira, etc., ou seja, a pós-modernidade caracteriza-se por identidades fragmentadas,

porém a sociedade ainda exige de nós um comportamento único, negando a multiplicidade de situações que vivenciamos. Talvez minhas crises de identidade sejam apenas por ter que negar a dinamicidade do meu ser para ser aceita por aqueles que atribuem julgamentos de valores ao meu comportamento. Dessa mesma forma, a sociedade age em relação à diversidade cultural. Hierarquiza as culturas quando poderia apenas diferenciá-las. Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

Porém, apesar do Prof. Marlon ter trazido à baila a questão da diferença, os professores-espectadores não participaram do diálogo entre si de maneira autêntica. Mantiveram-se reproduzindo falas “politicamente corretas”, ou melhor, verdades compartilhadas coletivamente e não se colocaram à prova, em xeque, no movimento dialético da experiência hermenêutica. Isso foi percebido no instante em que o professor exibiu, após o filme, uma parte do show de Maria Bethânia, com elementos evidentes do candomblé. Após a exibição, alguns cursistas saíram do auditório e não participaram do debate do GECi. Outros incomodados permaneceram, mas a questão não aparece no debate nem em qualquer outro texto analisado.

Ao evitar a frustração do horizonte de expectativas, muitos cursistas lançaram um olhar costumeiro ao filme, como se todos os filmes que têm como cenário o sertão nordestino fossem iguais, trouxessem o mesmo conteúdo, a mesma forma e temática. Fizeram uma leitura ligeira ou culinária, como Jauss (1994) atenta, pois não penetraram na obra para perceber a distância da obra com o horizonte de expectativa. Não houve a fusão de horizonte de expectativa original da obra com a de uma grande parte dos professores-espectadores. Não conseguiram perceber a pergunta que gerou a configuração daquele filme, mediante a percepção das pistas interpretativas expostas no texto.

Apropriando-se da Estética da Recepção de Jauss (1994), podemos afirmar que o espectador participa da leitura de uma obra com um repertório de obras já lidas, dos valores e ideias das quais fazem parte as escolas dessas obras acessadas e, portanto, isso será a moldura para sua interpretação. Da mesma forma que a experiência histórico efetiva atinge a obra, também atinge a situação do espectador. Como um processo dialógico, as implicações estéticas e históricas atravessam a leitura da obra de arte e o lugar do leitor é atualizar a obra a partir dessas molduras.

Longe de psicologismos e subjetivismos, Jauss (1994) defende que essa moldura histórico-cultural é o horizonte de expectativas que o espectador leva no diálogo complexo com o filme. Esse horizonte é

(...) o sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras conhecidas, bem como oposição entre linguagem poética e linguagem prática (idem, p. 27).

(...) penso que precisamos ver mais sobre nossa região, mesmo que em filmes, para aprendermos a valorizar mais a nossa cultura, que é muito rica e, muitas vezes, desvalorizada pelos próprios nordestinos. É necessário que acabemos com o conceito que outras regiões do Brasil têm sobre o Nordeste/nordestino. Essa ideia que eles têm de que o Nordeste é só seca e pobreza tá na hora de ser desmistificada. E quem tem que fazer isto somos nós sertanejos/as e o melhor caminho é através da educação. Jalcineide Maria Pereira, depoimento na lista online.

Realmente, Jal, precisamos acabar com essa ideia que a nossa região só tem miséria e, como diz o próprio alemão no filme, porque será que os nordestinos falam mal do seu próprio lugar se ele também é um deles? Será melhor nos darmos com a seca ou com a guerra? E esse poema nos faz refletir sobre nossas ações enquanto nordestinos. O que será que estamos fazendo para melhorar a nossa situação em nossa região? Têiles Beatriz Meira de Freitas, depoimento na lista online.

Como foi discutido, todo filme apresenta o mundo sócio-histórico, através da pertinência do registrado no ecrã e da impressão de movimento. Esse estado de realidade que participa da dimensão de mostrar da narrativa fílmica ativa, no espectador, uma espécie de credulidade. Pressupõe-se que se trate de uma situação verdadeira e o espectador é instado a processá-la como tal, vivenciando um processo afetivo de estímulo a acessar o mundo sócio-histórico. A psicanálise chama de epistemofilia “o impulso inato da criança para conhecer as verdades dos fatos que estão ao seu redor e para os quais não encontra explicações” (CARAMURU, 2008, p. 46). Epistefilia ou epistemofilia são termos com origem no grego *epistéme* (ciência) e *phílos* (amigo) e significa prazer de conhecer, alimentado pela persuasão de argumentos sobre o mundo.

A epistefilia, então, é um dos movimentos que nos mobilizam no diálogo com o filme, podendo precipitar a experiência fílmica. Os sintomas da epistefilia podem ser a curiosidade, as suposições referentes ao mundo sócio-histórico e relatos sistematizadores. Em *Cinema, aspirinas e urubus*, a epistefilia não foi muito desenvolvida, mesmo a seca sendo um elemento bem concreto do mundo sócio-histórico e que solicitou a atenção de grande parte dos professores-espectadores. A relação com esse filme que os professores apresentaram não foi marcada pela epistefilia, pelo prazer ao ter acesso ao mundo real concreto que se descortinou na obra. A curiosidade quanto ao momento histórico no Brasil dos anos de 1940

ficou subsumido pela impressão de que tudo já se sabe sobre o sertão. O professor-espectador se envolve na história inventada, com pouca preocupação em trazer dados históricos. Com isso algumas falas marcam a dificuldade em se localizar historicamente, caindo em generalizações, mesmo com as tentativas de suposições referentes ao mundo sócio-histórico.

Essa história que o filme traz, nos faz refletir sobre a importância de valorizar nossos conhecimentos trazendo mensagens importantes que aconteceram há 67 anos atrás. Mas trazendo para nossa realidade acontecem até hoje. Atualmente estamos vivendo em tempos de crises, em que as pessoas estão saindo de um lugar para outro, procurando meios de sobrevivências e nessas idas e vindas também encontram muitos urubus, aspirinas então é o que não falta. Para sarar a dor de cabeça dos pais de família por não encontrarem alimentos para seus filhos. Foi o que aconteceu com Johann que por causa de uma guerra, saiu para o Brasil vendendo aspirinas. Ele enfrentou uma estrada toda esburacada, cheia de poeira em busca de uma solução que era divulgar e vender os comprimidos. Alaides Nascimento Nunes Pereira, trecho extraído da sua crítica do filme Cinema, aspirinas e urubus.

E o interessante, Ana, é que mesmo contando uma história que aconteceu na década de 1940 retrata muito bem os nossos dias. O preconceito que muitos nordestinos sofrem quando migram de suas cidades para cidades grandes em busca de melhoria de vida. Nubiane Oliveira da Silva Souza, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

Da mesma forma que toda narrativa fílmica tem com imperativo mostrar, há também o imperativo de contar, de representar mundos na suspensão da incredulidade. Emboa saiba tratar-se de um *constructo* artístico, mas dispõe-se a acreditar nela e o espectador é provocado pelo mergulho diegético, o prazer de se perder naquilo que se vê. Seus sintomas são o choro, as indignações, os relatos memorialísticos afetivos, as suposições interpretativas da história inventada e a identificação com o personagem.

A seca direcionou a relação que os cursistas tiveram com o filme de Marcelo Gomes e o diálogo com o mesmo que foi comunicado atravessou relatos memorialísticos afetivos. O mergulho diegético provocou que puxassem a memória pelo filme e, assim, aconteceu. As discussões voltaram-se para os cruzamentos entre as histórias de vida e o mundo sócio-histórico, percebido no filme, a seca. Afirmaram que essa percepção os ajudou na construção do memorial. Atentei apenas que essas interseções não acontecem de forma natural, mas como um nó, um nó de rede que dá trabalho para se enredar, mas, quando feito, parece mais uma parte da rede com suas conexões.

O filme foi maravilhoso, as discussões então foram ótimas. Retratar a realidade do Nordeste é sempre interessante. Perceber o quanto o contexto local está interligado no contexto global me faz lembrar que não estou só e que existe muitas realidades “igual” ou “pior” do que a minha? Jalcineide Maria Pereira, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

E vendo nessa perspectiva local e global, já nos dá ideias para nosso memorial. Também vejo que, nós, nordestinos somos fortes e persistentes, apesar do sol forte que temos. Somos um povo humilde, mas que sonhamos e não desistimos facilmente no que almejamos. Cristina Dourado, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

(...) o filme despertou em mim um olhar mais criterioso entre as coisas que acontecem entre o global e o local, sem ignorar a diversidade cultural, bem como foi representada pelo nordeste brasileiro através da vida do autor João Miguel, do sol forte que permeava em algumas circunstâncias e a forma de expressão do nordestino. Ana Cristina Ferreira de Souza Cordeiro, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

Em relação à identificação com os personagens principais, não percebi que aconteceu. Minha suposição é que, como pouco se interessaram pelos com-textos do filme, não conseguiram, de uma forma geral, penetrar na premissa dramática de cada personagem. Simplificaram as dimensões existenciais de Johann e de Ranulpho à caricatura aligeirada do bom estrangeiro e do nordestino ingrato com seu lugar, respectivamente. Não se permitiram entrar na natureza diegética do filme de forma intensa, inclusive, ao realizar suposições interpretativas da história inventada, bastaram-se à discussão de elementos metafóricos utilizados pelo cineasta no filme e não aos elementos estruturantes para o desenvolvimento da narrativa.

Por falar em urubu, o mesmo aparece no filme já no finalzinho quando dá partida o trem para a região da borracha. A presença do mesmo é sinal de perecimento. “Existe” mais regiões em que se encontra, sem que ele retrate a mensagem do filme? Gervásio Mendes Mozine, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

Creio que a presença dos urubus no filme seja mais um simbolismo à perseverança, persistência, resistência do povo nordestino ao travar a guerra da seca, do que o perecimento dos mesmos. A própria condição de retirante é uma prova de tentativa de sobrevivência, mesmo diante da igual miséria que já vive. Rita Cácia Fernandes Pereira, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

Concordo com você, Rita. Creio também que a presença do urubu é mais um símbolo do nosso sertão, pois, nós, nordestinos, somos justamente assim: persistentes, resistentes e determinados. Têiles Beatriz Meira de Freitas, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

Concordo, colega, principalmente por se tratar de uma história traçada por paralelos entre a seca e a guerra, ambas como causadoras de desvios trágicos em vidas humanas. A presença dos urubus no filme Cinema, Aspirinas e Urubus, com certeza, foi pensado para simbolizar a resistência daqueles homens em tempos de guerras. Gicélia Batista Nunes, depoimento no GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global.

Como exposto nas falas anteriores, ao comunicar a sua experiência fílmica, o professor-espectador questiona, com a ajuda dos colegas e do professor, as suposições e os pré-julgamentos em relação ao filme que apoiam a sua situação hermenêutica. A comunicação é essencial para refletir sobre as pistas interpretativas escolhidas, as suposições de interpretações textuais, que estão relacionadas com a própria facticidade, isto é, a historicidade do ser-aí – não um ser anterior ao mundo ou um mundo anterior ao ser, mas um ser-no-mundo, em que um não se concebe sem o outro. O mundo não é a soma de todas as coisas existentes *a priori*, mas tudo aquilo finito que se dá na relação com o ser. “O sentido dos objetos está na relação que eles têm com uma totalidade estruturada de significados e de intenções inter-relacionadas” (PALMER, 1969, p. 138).

Em relação à comunicação da experiência fílmica nesse GECi Cinema, Aspirinas e Urubus: um estudo sobre o contexto histórico local e global, foram percebidos como sintomas da comunicação o silêncio, a discordância e as negociações de sentidos e significados. A ausência de fala também significa; é texto que marca uma posição hermenêutica estratégica de participação do diálogo, como também pode indicar a ausência de sentido pela incipiência de referencial para dialogar com o texto fílmico.

Nesse GECi, não expressaram a necessidade de marcar a própria situação hermenêutica, pois enunciaram apenas *expressão segunda* ao reproduzir discursos já legitimados. Naquela discussão, colocaram-se no mesmo lugar de sertanejo. Quanto à ausência de referências, eles não se colocaram na abertura da experiência hermenêutica para a frustração do horizonte de expectativas. O silêncio foi marcado, majoritariamente, pela timidez que impossibilitou um debate com mais envolvidos. Como os inscritos no Projeto foram obrigados a expor sua hipótese e discutir a confirmação ou refutação da mesma, eles se

posicionaram, no entanto se resumiram a discutir as hipóteses, pouco trouxeram a discussão histórica realizada no Projeto para o GECi.

A discordância e as negociações de sentidos e significados aconteceram fora do GECi, na lista de discussão online. Aqui eles se expuseram mais e intensificaram a comunicação da experiência fílmica.

O filme mostra um cenário típico do nordeste brasileiro, mas poderia ser de uma região de outro país. Na entrevista com o diretor Gomes, ficou “esclarecido” a escolha dos sertões de Pernambuco e Paraíba para o road movie Aspirinas e Urubus [Cinema, Aspirinas e Urubus]. Gervásio Mendes Mozine, depoimento na lista online.

É verdade, Gervásio! Poderia sim ser o cenário de qualquer região, porém acredito que o cineasta quis mesmo retratar as peculiaridades do universo sertanejo, assim como o que aparece no filme “Vidas secas”. Parece que o sertão nordestino exerce forte fascínio sobre cineastas, talvez seja por sua natureza social e cultural, as figuras do semi-árido, suas casas, os animais, a vegetação e outros elementos do cenário sertanejo que sempre dão boas histórias, principalmente quando transportados para o cinema. Gicélia Batista Nunes, depoimento na lista online.

Gostei da escolha desse filme para o GECi. Assim como Gervásio disse que poderia ser outro cenário, eu digo: poderia ser outro filme! Jalcineide Maria Pereira, depoimento na lista online.

O filme é muito bom. Eu já tinha assistido antes e gostado, mas não tinha percebido alguns aspectos. Só nas discussões no Grupo percebi. Jucélia Ferreira Alecrim, depoimento na lista online.

No processo comunicativo, os interlocutores (re)interpretam e demovem pressupostos, colocando em jogo as várias possibilidades interpretativas que podem fazer acontecer outras experiências, não mais fílmicas, mas pedagógicas. Apesar da comunicação acentuar o espaço “entre”, o espaço dos contatos, das ligações, bem como da discordância, dos conflitos, das negociações, assim também o “direito de sair” (BHABHA, 1999), a experiência pedagógica pouco foi percebida devido à ausência de um diálogo autêntico.

A comunicação da experiência fílmica é um momento estratégico para a definição de identidades e de alteridades na formação, um momento para a instalação da diferença como um campo de lutas e de contradições. A diferença se encontra desde o início, da comunicação. Aprende-se tendo contato com a alteridade, com outras visões de mundo. Se não for para repensar a própria posição em processo comunicativo, não haverá formação.

Logo a participação *culinária* no filme provocou, em menor grau a epistefilia e o mergulho diegético, bem como possibilitou emergir um diálogo não-autêntico em que não foram percebidos a definição de identificações e de alteridades, a troca de ponto de vista e o controle estratégico dos argumentos e das “provas”.

5.2.2 Com *As horas*

Sabia que a dramaticidade e tragédia que permeiam toda atmosfera da narrativa do filme *As horas* poderiam afastar os professores-espectadores de um diálogo com o filme. É um filme denso e com um ritmo (impressão de duração) que oscila entre a monotonia da “mostração” dos detalhes de um primeiro plano⁶¹ a cortes bruscos a seco⁶² que inventam uma ansiedade ao ponto da impressão de instantaneidade construída pela montagem alternada. Esse ritmo, geralmente, prende a atenção do espectador, porém, como a narrativa é dividida em três histórias que, no primeiro momento, parecem dissociadas, a recepção tinha que ser atenta e disposta a participar das agruras dos personagens femininos do filme.

Diante disso, no Projeto, fui extremamente cuidadosa para apresentar o *story line* do filme, isto é, a sequência narrativa com suas bifurcações, pontos de viradas e interseções entre as histórias. Apresentei a premissa dramática dos três personagens e o contexto geo-histórico de cada um. Houve grandes discussões sobre questões de gênero no encontro do Projeto, inclusive com discursos implicados.

A identidade feminina é tema de discussão em diferentes espaços e épocas. Os movimentos feministas têm impulsionado cada vez mais o assunto, dando origem a termos como a mística feminina. A questão que não se cala é: como se ensina a ser menina? Rita Cácia Fernandes Pereira, depoimento no Projeto CineContexto: um registro geo-histórico na tela.

Na sociedade contemporânea em que vivemos, antes mesmo que a menina possa aprender qualquer lição educativa, inclusive sobre no diz respeito ao significado de ser mulher, os seus pais já incluem em sua vida inúmeros componentes relacionados. Muitas crianças, ainda na maternidade, recebem um laço de fita nos cabelos e roupas bem femininas, sem falar das orelhas furadas para brincos. Outro exemplo é que por mais que já se tenha tratado do assunto, na primeira infância, a escolha dos brinquedos para as meninas reflete a maneira como a sociedade responsabiliza a mulher pelas tarefas

⁶¹ Plano é a duração delimitada entre o momento que liga e desliga a câmera. Na edição, os planos são organizados sequencialmente para formar uma cena que é unidade de tempo e espaço que compõe uma sequência fílmica. Logo plano é a unidade mínima da narrativa fílmica.

⁶² São cortes sem efeito que dê uma transição gradual entre planos.

domésticas. Gicélia Batista Nunes, depoimento no Projeto CineContexto: um registro geo-histórico na tela.

Realmente, Rita. Sempre foi um assunto muito discutido entre os espaços familiar e escolar, porque a menina era considerada frágil até algum tempo. Hoje vimos que a mulher tem alcançado o seu lugar de destaque na sociedade. Já avançamos muito, porém ainda falta reconhecimento em muitas áreas profissionais. Ana Cristina Ferreira de Souza Cordeiro, depoimento no Projeto CineContexto: um registro geo-histórico na tela.

É verdade. Como se tudo isso significa para esse bebê do sexo feminino. Como deve ser os rituais de beleza que deverão fazer parte de sua vida. A sorte das meninas é que hoje, na escola de educação infantil, tem mais facilidade para escolher brinquedos e brincadeiras socialmente atribuídas ao outro gênero. Euma Patrícia Ferreira Sena, depoimento no Projeto CineContexto: um registro geo-histórico na tela.

Estavam eufóricos para assistir ao filme, principalmente as mulheres. A Profa. Ana Fernanda não teria dificuldade, no GECi *As horas: Como se ensina a ser menina*, para discutir a construção da identidade feminina nos tempos e espaços das personagens do filme e discutir a equidade de gênero no ensino formal. No entanto, após a exibição do filme, a turma ficou inquieta nem esperaram a abertura de Ana Fernanda sobre *A Mística feminina* e iniciaram um debate sobre o porquê do beijo entre o personagem Laura e sua amiga.

(Re)pensando o papel da escola, é intrigante a questão – como se ensina a ser menina? (...) o GECi sobre o filme As Horas tinham como objetivo em suas ementas essa discussão. Entretanto, a polêmica no GECi acerca do homossexualismo ofuscou o foco da discussão, como a identidade feminina é construída na escola e pela sociedade, bem como os fatos históricos que contribuíram para a formação de cada protagonista do enredo de As Horas do roteirista David Hare, que baseou no livro homônimo, do autor Michael Cunningham inspirado na obra Mrs. Dalloway, de Virginia Woolf. Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

*Acho que as pessoas são gays, não se tornam. A sociedade e a escola não falam disso. A escola até ignora. Veja só acho que o filme quer mostrar bem claro a questão da conquista da mulher, dela ter seu direito de tá namorando [com] outra mulher. É uma questão dela. Não houve um movimento por trás disso para que as mulheres se namorassem... Gervásio Mendes Mozzine, depoimento no GECi *As horas: Como se ensina a ser menina*.*

*Será que o menino vendo a mãe beijar a outra não teve esse conflito todo e depois decidiu a outra opção...? José Nildo Nunes Santana, depoimento no GECi *As horas: Como se ensina a ser menina*.*

O filme *As horas*, com sua câmera subjetiva e narrativa dramática, não poderia privilegiar outra dimensão da linguagem fílmica que não a de representação do verossímil. O mergulho diegético impacta o espectador de tal forma que o incita a dialogar com o filme, a ter uma experiência fílmica. Os professores-espectadores permitiram-se reagir ativamente às imagens, atribuindo-lhes um sentido que é fruto, em última instância, das suas experiências e expectativas. A situação hermenêutica foi avaliada e posta em risco na experiência fílmica com o filme de Stephen Daldry.

Dentre os filmes trabalhados no Projeto, o mergulho diegético foi mais percebido com *As horas*, a partir da intensa participação no debate do GECi, das interrupções constantes na fala do colega, das manifestações de indignação com as cenas que desestabilizavam o horizonte de expectativa do intérprete, dos relatos memorialísticos afetivos, das suposições interpretativas da história inventada e da não-identificação com os personagens.

*Fui professor de um aluno que era gay. A família dele era muito tradicional, era paraibana, para começar... E, no segundo ano que fui professor dele, ele contou uma história para mim, com os olhos cheios de lágrimas, chorando... Ele disse que pegou uma boneca da prima e o pai lhe deu uma surra. Eu fui colocando outras coisas na cabeça dele. Hoje ele estuda no Colégio Modelo, tem dezesseis anos. Depois de dois anos que eu não era mais o professor dele, eu encontrei ele na rua e vi que ele é gay. Sentei com ele na praça com outras ex-alunas e ele me explicou com os olhos cheios de lágrimas. “Olhe, professor, isso dá revolta! Meu pai me batia, minha mãe me reprimia...” E um detalhe: ele não tem jeito nenhum de gay! Ele parece homem. Acredito que se a pessoa for reprimida ela vai ser o que tanto não quiseram que fosse. Derisval Santos Souza Rocha, depoimento no GECi *As horas: Como se ensina a ser menina*.*

*Na minha sala, tem uma menina que é meio machão. Ela bate mesmo nos meninos... Se ela ouve dos colegas e da família isso o tempo todo, ela vai amadurecer essas ideia e ficar mesmo machão... Ana Cristina Ferreira de Souza Cordeiro, depoimento no GECi *As horas: Como se ensina a ser menina*.*

*Eu me lembrei uma coisa que aconteceu na rua em que eu morava. A vizinha teve dois filhos homens e duas filhas mulheres. Depois de catorze anos ela foi ter outro filho homem. Ele brincava mais com as coisas das meninas do que com as brincadeiras dos irmãos. Aí deram um ursinho rosa para ele. E todo mundo da rua ficava comentando: “esse cavalo vai ser égua” [risos na sala]. Porque ele só dava para brincar com as coisas das menininhas. E realmente o cavalo foi égua! Hoje ele tem vinte e poucos anos e se relaciona com homens. E hoje tá acontecendo de novo a mesma coisa na nossa rua. E todo mundo tá dizendo: “esse menino vai ser do babado”. Euma Patrícia Ferreira Sena, depoimento no GECi *As horas: Como se ensina a ser menina*.*

Acho que a criança já nasce com essa opção aí. Não é a família que vai transformando a ter sua opção sexual... Voltando para o beijo, o primeiro contato sexual vem do beijo na boca. No momento em que ela beijou a outra e a criança viu, eu notei o jeito que a criança olhou para a mãe depois e isso mexeu com ele sim e isso foi levando a te que ele morreu. Cursista não identificado, inscrito no GECi e sem inscrição no Projeto, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

Aquele que era gay era filho da Laura? Tava convivendo com aquela mulher, né?! E eu não gostei do filme não. O filme tem sempre uma forma de ser feliz e todas as três terminam em uma situação de miséria... Ana Cristina Ferreira de Souza Cordeiro, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

Ana, se você for pensar, a gente nunca faz o que quer. Você está no trabalho que você realmente queria? Você tem a vida que você quis? Eletícia Pereira Campos, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

Fiquei pensando sobre Laura... Entre morrer e viver, ela preferiu viver. Será se ela tivesse escolhido “morrer”, ou seja, viver com o esposo e ao lado dos filhos, ela não estaria morrendo aos poucos e matando os filhos e o esposo? Consuélia Pereira Magalhães, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

Não acho isso não. Antes de ela tentar aquele suicídio, o filho, quando criança, chamava pela mãe. Acho que ela foi uma mãe que deixou lacunas. Ela não se matou, mas matou um pouco... fez o filho suicidar. Ana Cristina Ferreira de Souza Cordeiro, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

Segundo Pareyson (1993), a interpretação é um “encontro”, no qual o intérprete esforça-se em inventar com originalidade a forma interpretada para deixar a forma realizá-la, através da simpatia, da congenialidade e da afinidade eletiva. “A universalidade de uma interpretação é, pois, instaurada a partir da instituição de uma comunidade, seja de pessoas ou de interpretações, que são afins e, por isso, capazes de compreensão e comunicação recíproca” (OLIVEIRA, 2008, p. 78).

Tendo acesso às interpretações dos cursistas em relação ao filme *As horas*, notei que uma excessiva subjetivação que sublima a obra, visto que não permite que a obra se realize na sua completude. Toda obra tem êxito, ou seja, a arte é caracterizada como uma produção acabada em que nada mais pode ser alterado; nela tudo se encontra em seu lugar. A obra é como deve ser, tendo tudo o que deve ter, torna-se estímulo e norma para novas obras, pois “a forma não se limita a exigir e obter reconhecimento, mas se torna ponto de referência e o termo de comparação dos juízos que se proferem acerca de outras formas.” (PAREYSON, 1993, p. 92).

Há perspectivas de leitura de uma obra de arte como resultado da sensibilidade. Ela colheria, avaliaria, apreciaria, gozaria, enquanto a reflexão apenas descreveria seu conteúdo e ratificaria seus decretos. Entretanto a leitura de uma obra artística caracteriza-se pela inseparabilidade entre sensibilidade e pensamento.

(...) não existe entre os dois termos nem uma divisão, nem uma relação de gradação e de sucessão: por um lado, a sensibilidade não é nunca tão imediata que não condense, na própria espontaneidade, todo um exercício de pensamento e toda uma série de escolhas, apreciações e juízos; por outro lado, a atividade do pensamento que suscita e rege o movimento consciente da interpretação e do juízo que procede a uma avaliação refletida da obra culmina num ato de fruição e de gozo (PAREYSON, 1997, p. 175).

Dessa forma os professores-espectadores, imersos no universo diegético do filme, não se preocuparam com os textos que vinham com o texto fílmico (os com-textos). Demonstraram uma fala baseada no senso comum e sem dar mérito aos dados históricos e geográficos que atravessam o filme e constroem dramaticamente os personagens. Foi irrisória a presença de sintomas da epistefilia nos textos investigados referentes a esse filme. Referiram a suposições referentes ao mundo sócio-histórico apenas antes da exibição do filme, nas discussões do Projeto, antes de serem embebidos pela atmosfera ficcional.

Realmente, Gicélia, a sociedade que vivemos discrimina muito a mulher. Alcançamos muitos avanços e conquista depois da independência da mulher, porém o que me preocupa é que alguns conceitos continuam perpetuando até hoje. As tarefas de casa não é [são] mais só dever das mulheres, porque percebemos que elas têm ganhado o mercado de trabalho e passam muito tempo fora de casa. Cabe a sociedade refletir e continuar propondo mudanças. Ana Cristina Ferreira de Souza Cordeiro, depoimento no GECi *As horas: Como se ensina a ser menina.*

Uma mulher executiva hoje ela pode ter uma escolha. Uma mulher da classe baixa que não tem. Os movimentos feministas têm uma maior validade nas pessoas de classe alta, porque elas podem sair de casa e decidir ter um emprego. Já as mulheres de classe baixa não têm como fazer essa escolha. Gervásio Mendes Mazine, depoimento no GECi *As horas: Como se ensina a ser menina.*

Dá sim. Dá mais trabalho, mas pode sim. A gente chega, desbagaçada e cansada e ainda exerce a função de esposa na cama, mãe e dona de casa. Eletícia Pereira Campos interrompe, no GECi *As horas: Como se ensina a ser menina.*

Hoje, nós, educadores, ainda ensinamos as meninas a serem mulheres dentro da sala de aula. Até porque têm alguns comportamentos que

achamos impróprios para elas. Derisval Santos Souza Rocha interrompe, no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

No âmbito da comunicação da experiência fílmica, observei os seguintes sintomas: 1) a discordância quanto às suposições interpretativas da história inventada; 2) os conflitos e negociações de sentidos e significados quando se referiram à homossexualidade que foi interpretado como tema do filme, em detrimento da discussão sobre gênero que a Profa. Ana Fernanda não conseguiu introduzir; e 3) o silêncio instalado como posição hermenêutica estratégica de participação do diálogo, pois alguns se calaram com receio de se expor diante de uma questão que foi incluída na agenda da sociedade, mas numa perspectiva de adaptabilidade da atitude “dita normal”.

Diferentemente do filme anterior, os professores-espectadores se posicionaram diante do horizonte do filme, marcaram sua situação e julgaram moralmente os personagens por falta de elementos históricos para compreender a necessidade dramática deles. Houve, em alguns momentos, um diálogo autêntico, mesmo fugindo do planejamento da Profa. Ana Fernanda e até mesmo do conteúdo do filme. Assim percebi a experiência pedagógica da comunicação por meio da definição de identificações e de alteridades e do controle estratégico dos argumentos e das “provas”.

Saliento que seu tempo é marcado pela luta contra a AIDS. Todas vivem uma guerra interior em relação as suas identidades, lutam contra uma violência sofrida pela mulher que aparece de forma sutil, mas devastadora, o roubo da suas identidades. As duas primeiras assumiram os papéis dos homens nas fábricas e como chefes na família. Depois lhes restam apenas ser boas donas de casa, mães e esposas para agradarem seus heróis que voltaram da guerra. Clarissa passa a viver para o amigo aidético. Embora aparentemente bem resolvida é a mais frágil das três, está livre e presa ao mesmo tempo, amarrada ao passado, acabou perdendo sua identidade. Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

Ao assistir ao filme podemos nos encontrar em algumas dessas situações extremas de cada uma das personagens, que luta para dar sentido à suas existências e ser simplesmente felizes, às vezes nos deparam sem saber que rumo tomar frente a determinadas situações em nossa vida, no papel de esposa, mãe e ainda tendo que trabalhar fora. No entanto, o principal aspecto do filme é nos fazer refletir que somos exclusivamente responsáveis pelas nossas horas, ou seja; nossos atos, nossos momentos e principalmente pelas decisões que tomamos em todas as situações da nossa vida, em alguns momentos a emoção nos leva a tomar decisões e fazer escolhas que mudam totalmente nossa vida. Enfim, um bom filme que nenhum de nós deveria deixar de assistir, pois através do mesmo você poderá ser encorajada (o) a tomar decisões que vá de encontro com a sua felicidade, não no sentido da inexistência e sim de ter a coragem de assumir o que você realmente quer

para sua vida. Elizabete Rodrigues Novais, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

Acho que o filme representou isso: “visto que a vida é fluida, finita, a importância do tempo é representado em questão de horas intensamente vividos” [hipótese escrita por ela]. Continuo defendendo isso. A questão da identidade é muito forte. As crises existenciais que todas as três têm. A questão da finitude da vida, já que as três estão diante da morte e realmente ali passa um dia da vida delas e cada hora é decisiva naquele dia. Rita Cácia Fernandes Pereira, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

As Horas não é um filme fácil de entender. Após duas horas de um espetáculo de roteiro e atuações, fica a pergunta: "o que quis dizer?" Euma Patrícia Ferreira Sena, depoimento no GECi As horas: Como se ensina a ser menina.

Mas o que essa mística feminina tem a ver com a minha prática como professora, como ensino às meninas a serem mulheres? A repressão é constante, nas brincadeiras. Algumas, concebemos como sendo exclusiva de um dos sexos, desde a educação infantil, os brinquedos são divididos, para homens e mulheres, que não brincam juntos. Até a forma de sentar-se, as reclamamos porque se sentam de qualquer jeito, e as reprimimos quando falam algumas palavras, principalmente as relacionadas à sexualidade. Outra idéia pré-estabelecida é de que menino não chora, logo menina é frágil. Sem falar na literatura, os contos de fadas que são lidos em sala de aula, retratam a mulher sempre a serviço do homem. Enfim às vezes inconscientemente, simplesmente é reproduzido na escola o modelo vigente de ser mulher. O ponto em questão é, nunca tinha pensado a identidade feminina como currículo escolar. Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

5.2.3 Com *O ano em que meus pais saíram de férias*

No Projeto, o filme *O ano em que meus pais saíram de férias* proporcionou uma grande discussão sobre o quanto a história coletiva participa da nossa história de vida. Trouxeram casos de família e fizeram o exercício: se isso não tivesse acontecido dessa forma, como seria a minha vida hoje? Numa brincadeira, inspirada pelo filme *Efeito borboleta* (2004), os professores-espectadores retornaram aos efeitos da história de efeitos, para tentar compreender os elementos circunstanciais que se organizam para a tomada de decisões.

No GECi *O ano em que meus pais saíram de férias: compreendendo a Ditadura Militar brasileira*, revelaram que foi o melhor filme do Ciclo, mas, para a pesquisa, não tive acesso à interpretação deles nem como o mesmo participou da formação desses professores. A crítica que escreveram para a atividade foi minha única relação com uma narração de como o

filme os mobilizou para abrirem ao diálogo. Como foi explicitado, a crítica não se caracterizou como uma escrita implicada, então pouco exponho o que os professores-espectadores experienciaram ou não na relação com o filme de Cao Hamburger. Isso se deve ao fato de não ter acontecido o debate no GECi nem a discussão na lista online, isto é, não houve o diálogo entre eles sobre o filme. A formação que, por acaso, pode ter acontecido se deu no diálogo com o filme e não na experiência pedagógica.

Após a exibição do filme, o Prof. Emanuel ministrou uma aula de História encantadora. Toda atenção dos professores-espectadores voltaram-se para a beleza de explanação que o professor disponibilizou durante cinquenta minutos. Os cursistas foram envolvidos pelo conhecimento histórico e o monólogo, que tanto evitei, aconteceu. Nos últimos dez minutos da atividade quando foi aberto o debate, a turma nada falou nem os inscritos no projeto. As poucas colocações que houve eram relacionadas diretamente a algum dado histórico explicitado na aula do Prof. Emanuel. O silêncio no momento da comunicação, que não houve, reflete o momento dos cursistas que estavam maturando a aula que acabavam de ouvir.

O texto fílmico sumiu, foi esquecido diante da magnânima aula de História, nem era um pretexto para o assunto do Golpe militar de 1964, no Brasil. Não considero que o professor tenha cerceado a expressão dos professores-espectadores, pois, para isso, ele deveria ter direcionado a interpretação do filme, não permitindo que os professores-cursistas pudessem ao menos testar suas leituras pessoais e situadas. Todavia o próprio Prof. Emanuel esqueceu o filme.

Por alguns trechos extraídos das críticas, observei que o universo infantil encantou os professores-espectadores que foram estimulados ao mergulho diegético, percebido pelos relatos memorialísticos afetivos e suposições interpretativas da história inventada. A epistefila foi notada pelas suposições referentes ao mundo sócio-histórico e relatos sistematizadores.

*Esse filme me trouxe lembranças significativas da minha infância, pois nasci em meados da década de 1970, e assim como Mauro o protagonista do filme, fui morar também em São Paulo com minha família fugindo da seca que assolava a região de Irecê. Só pude conhecer o meu pai quando já tinha um ano e meio, pois ele havia viajado quando minha mãe ainda estava grávida de mim. Assim como Mauro, apesar de viver a minha infância no período da Ditadura Militar, de certa forma estive alheia a tais acontecimentos, não deixei de viver no meu mundo de criança, repleto de fantasias. Ana Cristina Ferreira de Souza Cordeiro, trecho extraído da sua crítica do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*.*

*Assistindo esse filme passei a relembrar da minha infância, quando minha mãe se separou do meu pai em 1976 eu com quatro aninhos e ela tendo que se deslocar da nossa terra natal para outra cidade com destino a um povoado que fica localizado na cidade de Irecê por nome de Itapicuru, correndo da fome procurando uma maneira de sobreviver juntamente com seus seis filhos, eu e mais cinco irmãos. Mauro ainda ia com destino à casa do avô e com certeza seria bem acolhido. Eu sabia para onde ia, mas não sabia como ia ser recebida e quem iria nos acolher. Férias sem retorno que já durou esse tempo todo e nunca mais voltamos. Ainda bem que Deus preparou o coração de uma tia paterna para nos apoiar enquanto minha mãe procurava uma casa para morar. O Ano em que meus pais saíram de férias apresenta um momento histórico em que muitas famílias ficaram marcadas, inclusive a minha. Alaides Nascimento Nunes Pereira, trecho extraído da sua crítica do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*.*

*Apesar dos novos amigos, despertar a paixão da amiguinha e se apaixonar por uma garota mais velha, Mauro vive os conflitos da solidão longe dos seus pais e a ansiedade pela volta deles, marcada para o dia em que os jogos começassem e os telespectadores vivenciam a mesma aflição – os pais voltam ou não? Será que de exilados viram desaparecidos políticos? Vale ressaltar que a temática do filme não é a ditadura militar e sim como a mesma pode influenciar na vida de uma criança, a existência é o que permeia toda a subjetividade do roteiro.(...) Outro ponto alto do filme é a via de escape de Mauro, a Copa do Mundo, o espírito nacionalista, também era uma fuga para os adultos, dentre outras coisas. E hoje o que representa a Copa do Mundo para o povo brasileiro, será coincidência ser no mesmo ano das políticas presidenciais brasileiras? Rita Cácia Fernandes Pereira, trecho extraído da sua crítica do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*.*

Já que estou abordando as possibilidades de leitura tive o privilégio de me inscrever no projeto: A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas. Percebi que a linguagem do cinema está ao alcance de todos nós que vivemos em sociedades audiovisuais e, à medida que conhecemos tal linguagem, aprimoramos nossa competência de ver. E que o cinema pode ser compreendido enquanto prática social, pois o significado cultural de um filme depende do contexto em que é visto ou produzido.

Patrícia dos Anjos Moreira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

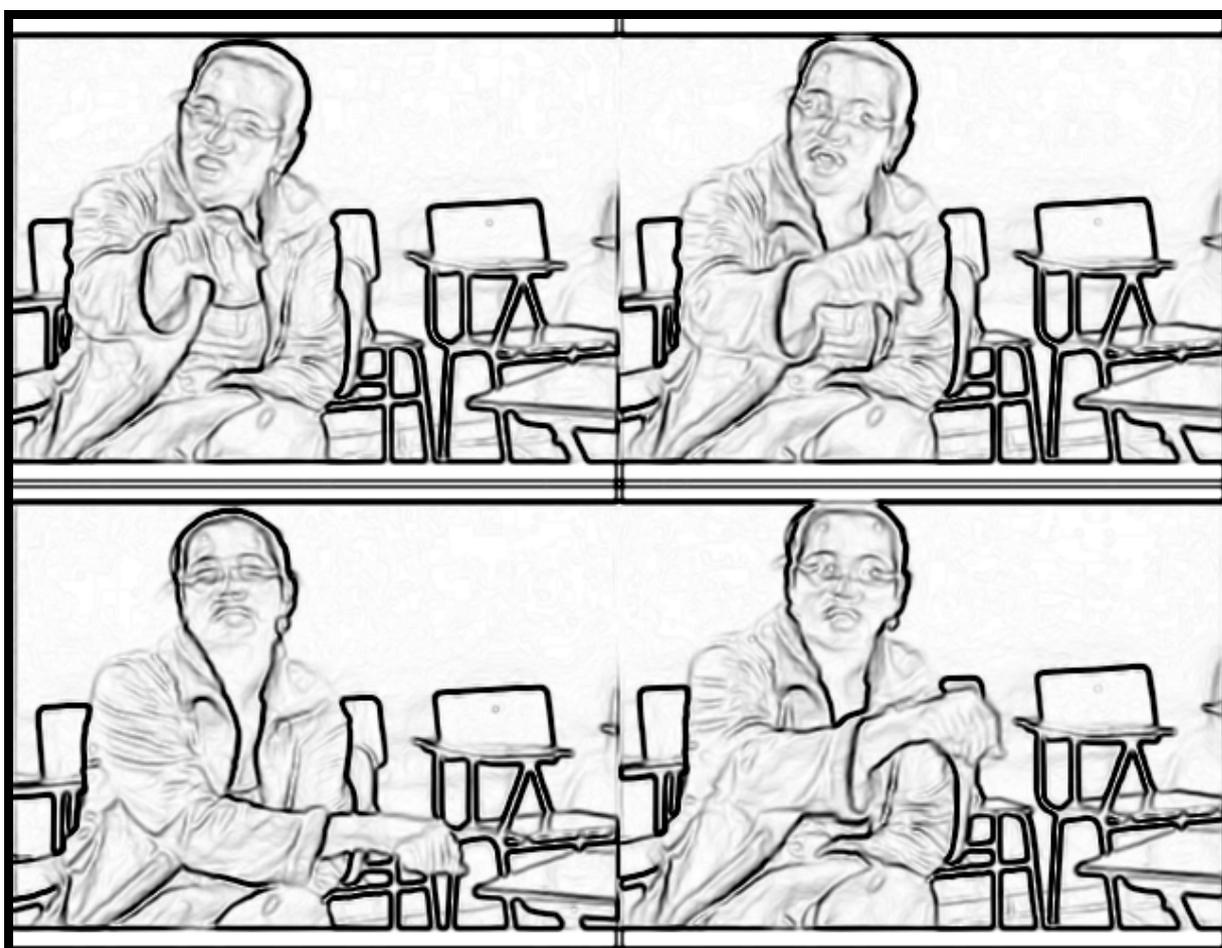


Figura 6 – frames modificados digitalmente, oriundos do vídeo de itinerância gravado no Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas*, no Ciclo Três, em Tapiramutá.

6. O A-COM-TECER EM TAPIRAMUTÁ

Enquanto que, em Irecê, o Projeto *CineContexto* participaria do currículo mesmo sem a existência desta pesquisa, em Tapiramutá, o Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas I e II* foi criado para a pesquisa, situado no eixo *Educação e Linguagens* e disponibilizado no Ciclo Dois e Três, no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010. No curso de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais em Tapiramutá, debrucei-me à investigação da experiência fílmica na dimensão formativa da produção a partir do cenário composto para a pesquisa, tendo, como partícipes desse cenário, nove professores-cursistas. Em trio, produziram três vídeos-documentários, com duração de, aproximadamente, dez minutos, intitulados *100% tapiramutenses* (2011), *Vidas entrelaçadas* (2011) e *Nada do que foi será* (2011).

No tópico JOGO PLANEJADO, narro as propostas pedagógicas que incitaram as provocações que as pessoas pesquisadas, aqui nomeadas de professores-documentaristas, foram submetidas, durante um ano de pesquisa. O Projeto teve relação com a Oficina de Imagem, ministrada pelo professor Ariston Eduão, no Ciclo Três, e com os três Grupos de Estudos Cinematográficos do Ciclo Dois, *Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor*, *Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades* e *Edifício Master para (re)pensar a existência*. Relato, aqui, também as intenções quanto às relações entre as atividades.

Em JOGO JOGADO, o que a-com-teceu no Projeto em relação à experiência fílmica na dimensão formativa da produção aparece a partir da interpretação dos três momentos da produção viodegráfica que são a pré-produção (pesquisa e roteiro), produção (gravação) e pós-produção (edição e finalização), observando a participação dos GECi e da Oficina de imagem nesse processo. Analiso interpretativamente também os vídeos-documentários produzidos pelos três trios, enquanto textos fílmicos singulares e situados. Nesse processo produtivo, atento ao desenvolvimento do olhar ciclópico e à precipitação de autores-câmeras, termo que foi utilizado para caracterizar os professores-documentaristas que, em um instante disruptivo, autorizam-se a, através da linguagem fílmica, (re)imaginar o real, possibilitando uma abertura para a experiência hermenêutica, para a formação.

6.1 JOGO PLANEJADO

A intenção pedagógica do Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas* não era formar cineastas ou *videomakers*, mas disponibilizar referências do processo de criação de um vídeo a professores para que compreendessem a experiência fílmica na dimensão formativa da produção, o que poderia estimulá-los a experienciar também com seus alunos. Além disso, o desejo de expressão comanda a aprendizagem dos meios da expressão, desenvolvendo o olhar ciclópico para recepção de filmes. Em relação à intenção como pesquisadora, busquei investigar a mobilização/atualização existencial dos professores-cursistas na experiência fílmica na dimensão formativa da produção, através do acompanhamento da produção videográfica e análise interpretativa dos vídeos produzidos.

Os professores-documentaristas seriam orientados a produzir um documentário, uma obra videográfica que narrasse a si mesmo ao levar em conta a prática de sentidos e significados em que se constroem como ser que tem uma história e participa de uma história. Essa proposta coaduna com o que disse Federico Fellini sobre o cinema ser um modo divino de contar a vida. Os professores-documentaristas seriam, simultaneamente, personagens e autores. Enquanto autores, definiriam o que e como fazer o registro. Enquanto personagens, seriam o acontecimento pró-fílmico, ou seja, aquilo que se encontra no campo visual abarcado pela objetiva da câmera e que é manipulado pelo autor do documentário.

Seria fundamental a imersão dos professores-documentaristas nas etapas de produção de um documentário. Então o Projeto seria organizado em três momentos: a pré-produção, a produção e a pós-produção. No primeiro semestre, aconteceria a pré-produção com a realização de pesquisas, no âmbito da forma fílmica, sobre as escolas documentárias e os limites conceituais entre ficção e documentário e, no âmbito da temática, sobre possíveis temas que participassem da ideia do vídeo. Na pré-produção também seria desenvolvido o roteiro técnico, com indicações de angulação e movimento de câmera, iluminação, planificação e enquadramento.

Para estimular a criatividade dos professores-espectadores na criação do roteiro, seria relevante que disponibilizasse um espaço onde se interrogassem quanto às razões de produzir determinado filme, definir a abordagem ao tema, recolher informação, escolher os entrevistados e estabelecer a estrutura narrativa do vídeo. Esse espaço seriam os Grupos de Estudos Cinematográficos, visto que a melhor forma de aprender a linguagem fílmica é exercitando na recepção de filmes. Precisaria ampliar a experiência de filmes documentários

nos professores-documentaristas e, como dentro do Projeto não teria tempo, a melhor possibilidade era dialogar com os GECi.

Assim os três encontros do Projeto, no Ciclo Dois, seriam definidos em consonância com os GECi, pois os mesmos exibiriam e discutiriam os seguintes documentários escolhidos por mim: *Pro dia nascer feliz* (2005), *Vinícius* (2005) e *Edifício Master* (2002). Os GECi ajudariam os cursistas a pensar sobre os aspectos estilísticos das escolas documentárias, mediante a recepção desse tipo de documentário, bem como as discussões das temáticas dos filmes traziam uma possibilidade dos cursistas abrirem um parêntese no estar-no-mundo para melhor estar-no-filme, estimulando a criação dos roteiros.

Nossos encontros aconteceriam na sexta-feira anterior ao GECi e planejava a aula de acordo com o que poderiam acessar com os professores-orientadores dos GECi, também escolhidos por mim. Os professores-documentaristas seriam obrigados a se inscrever nos três Grupos de Estudos Cinematográficos: *Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor*, *Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades* e *Edifício Master para (re)pensar a existência*. Dessa forma ganharia mais tempo para a realização das produções videográficas.

Com o filme *Pro dia nascer feliz* (2005), seriam identificados os elementos do documentário clássico, também chamado de documentário sociológico por Jean-Claude Bernardet (1985), ou modo expositivo de representação pela tipologia de Bill Nichols (1991). Essa escola documentária organiza sua narrativa na intenção de convencer o espectador da validade de uma tese sobre um fenômeno qualquer e a validação, geralmente, consiste na filiação à comunidade científica moderna. Para isso o cineasta, estrategicamente, confere à linguagem fílmica uma impressão de realidade que limita as possibilidades interpretativas do filme.

Em sua forma paradigmática mais pura, o documentário do modo expositivo elide o processo de produção em nome de uma impressão de objetividade; funde música e ruído; tem montagem rítmica para articular os planos, num viés dramático; e adota um esquema particular-geral, mostrando imagens exemplares que são conceituadas e generalizadas pelo texto do comentário em voz *off*⁶³. Isto é, esse esquema consolida-se ao selecionar o real de forma a adequá-lo ao aparelho conceitual. Por exemplo, em *Viramundo* (de Geraldo Sarno e Sérgio Muniz, 1964), os migrantes, que aparecem e cedem entrevistas no filme, são ponto de partida para se tratar dos trabalhadores rurais, que vêm a São Paulo em busca de uma oportunidade de trabalho. “Para que passemos do conjunto das histórias individuais à classe e

⁶³ “Locutor ou voz *off* é a voz cuja fonte não aparece no campo ou tela” (BERNARDET, 1985, p. 15).

ao fenômeno, é preciso que os casos particulares apresentados conttenham os elementos necessários para a generalização, e apenas eles” (BERNARDET, 1985, p. 15). Em *Pro dia nascer feliz*, pode-se refletir: com que intuito João Jardim escolheu, dentre alguns alunos entrevistados, Valéria, Douglas, Ronaldo, Keila e Cissa para terem relatos mais ampliados no filme?

Além de elementos estilísticos do documentário do modo expositivo, João Jardim utiliza também alguns elementos do documentário do modo observacional. Este tipo de documentário foi difundido na década de 1960 com o desenvolvimento tecnológico dos equipamentos de filmagem ao substituir as pesadas e ruidosas câmeras de 35 mm por câmeras leves e silenciosas, operadas na mão. A iluminação excessiva devido a películas de baixa sensibilidade não incomodou mais os cineastas que passaram a utilizar películas sensíveis a baixas condições de luz. E, finalmente, popularizou a captação do som independente da imagem por gravadores magnéticos portáteis e sincrônicos. Essas novidades técnicas foram chamadas de “grupo sincrônico leve” (RUSPOLI apud DA-RIN, 1995, p. 71).

A evolução tecnológica trouxe novos métodos de filmagem, baseados na improvisação e na espontaneidade. Na tentativa de que os instrumentos de filmagem proporcionassem um efeito de transparência frente à realidade, o modo observacional preocupou-se em comunicar um sentido de acesso imediato ao mundo, situando o espectador na posição de observador ideal. Para tanto, suprime o roteiro; minimiza a direção; privilegia o plano-sequência sincrônico e a montagem que enfatiza a duração da observação; renuncia ao comentário, à música *off*, aos letreiros, às encenações e às entrevistas. No caso de Jardim, ele privilegia, em algumas filmagens do espaço escolar, o plano-sequência sincrônico e evita o locutor (em seu lugar, sua voz é ouvida nas entrevistas e há o uso de legendas).

A fim de comprovar a total neutralização da equipe técnica, os realizadores do documentário observacional destacam os traços de realidade na filmagem, como “câmera tremida, ruídos do ambiente misturados às vozes, iluminação irregular, imagem granulada, cortes bruscos” (DA-RIN, 1995, p. 111). Nota-se que esses dois modos de representação documentários, o expositivo e o observacional, são lados da mesma moeda. No segundo, percebe-se um idealismo na valorização dos poderes do novo instrumental técnico que delimita o sujeito dos fenômenos a serem observados na intenção de clareza e verdade pela verificação empírica e no controle das variáveis intervenientes. E o primeiro está imerso num idealismo da razão e na valorização legitimada do conhecimento científico como única tradução do real concreto.

Trazer essa discussão possibilitaria pensar como Jardim organizou o material filmado para convencer o espectador da tese do filme. Em alguns momentos, o documentário exhibe imagens num estilo de fotografia, ou melhor, de retrato tirado em lambe-lambe. Daí surgem questões para pensar o conteúdo do filme: o retrato da escola brasileira que Jardim pretendeu captar no filme parece sair de uma janela da realidade e/ou de uma moldura?

Pro dia nascer feliz possibilitaria pensar nas permanências e mudanças presentes nos relatos dos professores entrevistados. As falas dos professores não são tão particulares; trazem algo que os transcende, o entorno geo-histórico, e provoca os seguintes questionamentos: para que e para quem serve a escola? e esse documentário? Jardim tem uma tese bem estruturada na narrativa do filme e a organiza de forma muito interessante para convencer seu espectador. Desvelar esse processo seria necessário para os professores-documentaristas.

Essa discussão do filme poderia fazer os cursistas inscritos no Projeto compreender os documentários do modo expositivo e observacional, que, inclusive, estão mais presentes na escola e o professor os identifica como as únicas possibilidades do domínio do documentário. Para dialogar com esse discussão estilística que aconteceria no primeiro encontro do Projeto, convidei para orientar o GECi *Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor* uma pedagoga e professora da Educação Básica, Profa. Célia Ribeiro. Dessa forma haveria um debate, após a exibição do filme, sobre ser-professor que seria um elemento para a escolha temática do vídeo dos professores-documentaristas.

Já o filme *Vinicius* (2005) seria um gatilho para compreender os limites tênues entre o texto documentário e o ficcional, entre as dimensões de forma da linguagem fílmica, a de mostrar e a de contar. O filme de Miguel Faria Junior é uma cinebiografia que extrapola qualquer tentativa de delimitar essencialmente documentário e ficção, enquadrando-se na classificação do docdrama. A interação entre as várias expressões artísticas no filme, como a fílmica, poética, musical e teatral, participa dessa fluidez da narrativa a qual compreende o documentário como mais um constructo artístico que se dirige diretamente ao mundo sócio-histórico.

Bill Nichols, em um contexto pós-estruturalista, distingue entre o discurso documental e ficcional, “não em relação a seus referentes, mas enquanto estratégias diferenciadas de produção de sentido” (ZUNZUNEGUI apud DA-RIN, 1995, p. 13). Ele parte de uma dupla afirmação: “toda representação é, por natureza, fictícia; por outro lado, os espectadores reconhecem, empiricamente, que documentário e ficção constituem regimes discursivos distintos” (DA-RIN, 1995, p. 140). Então todos os filmes mostram e contam, embora em graus diferentes. Ao privilegiar a *mostração* entendemos que o que é mostrado é semelhante

a, ocupa o lugar de, discorre sobre. Já em relação ao termo *contação* se refere à narração que consiste em relatar um acontecimento, real ou imaginário, com unidade de sentido.

Com tais considerações, compreendemos que, através de processos narrativos, segundo Nichols (1995), a ficção oferece acesso a um mundo fictício e o documentário oferece acesso ao mundo histórico, porquanto:

Ambos os processos resultam em artefatos construídos com as mesmas matérias de expressão e visando produzir sentido, mas, a partir de mecanismos variáveis e estratégias diferentes, convida o espectador a formas distintas de participação. As propriedades indiciais e analógicas da imagem estão também na base de ambos na ficção, contribuem para conferir verossimilhança⁶⁴ à história narrada; no documentário, contribuem para conferir credibilidade e poder de persuasão ao argumento⁶⁵ (idem, p. 141).

Entretanto não se podem esquecer os vários filmes ficcionais que visam a um “efeito documentário” com fins narrativos – com o uso de cenários naturais, imagens de arquivo e câmera ao ombro -, bem como documentários que utilizam dramatizações com direção de atores para as reconstituições históricas. De qualquer sorte, Nichols busca compreender as diferenças entre duas economias discursivas ideais e recorre à dialética que envolve os três níveis do processo de comunicação: a emissão (a agência produtora), o texto (as marcas discursivas) e a recepção (as expectativas de leitura).

A autodenominação documentarista já estabelece uma ligação com as narrativas que subvalorizam a mediação metafórica da ficção e pretendem referir-se diretamente à realidade. O reconhecimento de objetividade mantém-se e renova-se a cada documentário, desde a escolha do tema ao lançamento do filme no mercado. Essa intenção autoral reflete-se em marcas textuais, como a lógica informativa, a predominância da palavra falada, a suposição do caráter documental dos materiais e a montagem comprobatória. Tais marcas têm o reconhecimento da audiência que realiza associações⁶⁶ e inferências⁶⁷, permitindo construir o argumento do filme.

⁶⁴ Entende-se verossimilhança a partir da definição clássica de Aristóteles (1966): o critério fundamental que preside a construção mimética. Esta é uma representação que não resulta da mera imitação ou reprodução da realidade, mas da simulação do que poderia acontecer, do que é plausível. A mimese é composta pelo mito que é o conjunto elaborado de elementos escolhidos e agenciados segundo uma ordem necessária, opondo-se à diversidade aleatória dos acontecimentos reais. O mito “permite que nas ações uma após outra sucedidas, conformemente à verossimilhança e à necessidade, se dê o transe da infelicidade à felicidade ou da felicidade à infelicidade” (idem, p. 77).

⁶⁵ Argumento, para Nichols (1991), são as representações ou proposições do documentário, implícitas ou explícitas, que visam ao mundo histórico diretamente (idem, p. 111).

⁶⁶ Associações são experiências nas quais “somos levados a passar, mental ou afetivamente, de um objeto ou estado de coisas percebido ou de uma idéia que se apresenta à mente a uma outra idéia, a uma representação ou a um estado emocional” (GOMES, 1998, p. 02).

Essa distinção entre o discurso ficcional e o documentário é coerente por não dar ênfase ao caráter evidencial da imagem e sim ao regime discursivo e ao tipo de engajamento a que convida. “O documentário, nesta perspectiva, é uma modalidade discursiva entre outras. Mas distinta, sob vários aspectos” (DA-RIN, 1995, p. 148). É evidente a não existência de um método ou técnica que possa garantir um acesso privilegiado ao real – qualquer olhar é construído no interior do filme e contando apenas com os meios que lhe são próprios. Sob esse aspecto, o documentário é um *constructo*, que não é, necessariamente, falsificador do tema veiculado, apenas é resultado de escolhas estilísticas e técnicas dos seus produtores.

Logo, ao pôr em foco a construção de uma rede de informações e interpretações sobre a trajetória espaço-temporal de Vinicius de Moraes (re/a)presentada no filme, poder-se-ia compreender que documentário não ilustra, mas (re)constrói a realidade, já que seria impossível uma abordagem totalitária e unívoca de um fenômeno. Implica um conjunto de códigos expressivos para a elaboração do roteiro, técnicas de filmagem, princípios de montagem e edição. Cabe outra questão: os relatos memorialísticos exibidos no filme ratificam ou retificam Vinicius como um “poeta do seu tempo”? Como isso é narrado e mostrado no documentário?

O GECi *Vinicius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades* seria orientado pela historiadora e professora Maria Antonieta de Campos Tourinho, minha orientadora do doutorado. A proposta para o debate seria pensar o tempo na constituição do ser ao desvelar a relação espaço-tempo na própria historicidade, compreendendo-se como um ser geo-histórico que compreende historicamente sua própria possibilidade de comportar-se historicamente. Para isso, a professora realizaria o exercício reflexivo com os professores-cursistas: “Meu tempo é quando...”. Enquanto no Projeto, proporia a discussão sobre os regimes narrativos de ficção e documentário, no GECi, em diálogo com a professora-orientadora e os colegas, os professores-documentaristas pensariam a sua situação hermenêutica.

E, finalmente, no filme *Edifício Master* (2002), seria explicitado o diálogo na construção da narrativa documentária. Quando o documentarista prioriza o discurso que surge do encontro, da diferença, do diálogo dos envolvidos na gravação, possibilita ao espectador vivenciar os limites e fronteiras dos horizontes de mundo. Cada entrevistado é um contador

⁶⁷ A significação funciona numa relação triádica (ECO, 1995, p. 186). Segundo Umberto Eco, o significado é o resultado de um trabalho inferencial, no qual o espectador é levado a acionar suas competências semióticas para realizar apostas a partir das instruções postas na mensagem. Daí a recepção ser um ato semiótico. E por semiose deve-se entender “uma ação ou influência que é, ou implica, uma cooperação de três sujeitos, o signo, seu objeto e seu interpretante, tal que essa influência tri-relativa de modo algum se pode resolver em ações entre pares” (PEIRCE apud ECO, 1995, p. 182).

das histórias de si mesmo, pois o ato é a palavra, através de depoimentos, entrevistas e conversas. Seria evidenciado que a estrutura narrativa desse tipo de documentário dá-se pelos (des)encontros das falas, ocasionando no espectador uma fusão de horizontes de mundo assistida/construída pelo mesmo e não experienciada pelos personagens do filme. Assim “A montagem articula a continuidade espaço-temporal deste encontro e a continuidade dos pontos de vista em jogo. A subjetividade do cineasta e dos participantes da filmagem é plenamente assumida” (DA-RIN, 1995, p. 101).

Na tipologia de Nichols (1991), esse tipo de documentário é do modo interativo de representação, surgido na França, com *Chronique d'un Été* (1960), de Jean Rouch e Edgar Morin. A presença do cineasta não é dissimulada, mas potencializada, a fim de que as máscaras dos atores naturais sejam explicitadas, ou melhor, de que revele a presença da câmera como detonadora da criação de personagens de si na constante modificação ao contar histórias. Poder-se-ia discutir se a unidade estilística do documentarista baseia-se na liberdade e respeito que o documentarista concede aos entrevistados, sem caricaturá-los. Segundo Morin, “O ato, afinal, é a palavra; o ato se traduz através dos diálogos, das discussões, conversas, etc.” (apud DA-RIN, 1995, p. 102).

Coutinho tenta superar os pressupostos que o orientam na vida, abrindo-se para o relato singular do outro. Para tanto, “ele evita os textos em *off*, as perguntas decoradas e ‘objetivas’, uma atitude distante, os enquadramentos estáveis” (MACEDO, 1998, p. 183). Em *Edifício Master*, há planos longos para dar conta da dimensão temporal das falas, da progressão do pensamento, da densidade das expressões, das hesitações na busca pela palavra certa e dos silêncios ensurdecedores. Segundo Consuelo Lins (2004), o cinema de Coutinho é da palavra filmada, apostando nas possibilidades de narração dos seus participantes em quadro:

Não estou preocupado se o cara que eu entrevisto está dizendo a verdade – ele conta sua experiência, que é a memória que tem hoje de toda sua vida, com inserções do que ele leu, do que ele viu, do que ele ouviu; e que é uma verdade, ao mesmo tempo, que é o imaginário. (...) Para mim, o momento da filmagem é sempre o momento de relação, isso é essencial. O transe do cinema ocorre nesse momento, nem antes, nem depois (COUTINHO apud MACEDO, 1998, p. 17-18).

Seria discutido, no Projeto, também a preferência pela câmera na mão para facilitar a movimentação, às vezes, transversal, com movimentos oblíquos e a construção de suas

seqüências que busca as contradições, as ambigüidades, presentes na vida real heterogênea, possibilitando interpretações múltiplas do filme.

E talvez o que mais falte na atual produção incessante de imagens, palavras, sons, informações é justamente uma escuta que possa pontuar e dar algum sentido à fala dos personagens, para que a palavra não sucumba ao silêncio que o mundo tenta condená-la. De fato, em muitos momentos, algo se constrói entre a palavra e a escuta que não pertence nem ao entrevistado nem ao entrevistador. É um contar em que o real se transforma num componente de uma espécie de fabulação, em que os personagens formulam algumas idéias, fabulam, se inventam, e assim como nós aprendemos sobre eles, eles também aprendem algo sobre suas próprias vidas. É um processo no qual há um curto-circuito da pessoa com um personagem que vai sendo criado no ato de falar (LINS, 2004, p. 189-190).

Mostrar as circunstâncias da filmagem é recorrente nos seus documentários. “(...) as verdades são contingentes. A interferência do acaso e da circunstância, para mim, é fundamental. Aquilo que não entra nos outros filmes, a sobra, é o que me interessa” (COUTINHO apud MACEDO, 1998, p. 20). Nessa perspectiva, Coutinho brinca com a relação conteúdo e forma e, nesse jogo, construiu um estilo que inspira intenções formativas na sua exemplaridade.

No GECi *Edifício Master para (re)pensar a existência*, orientado pelo cineasta e professor Roberto Duarte, ajudaria na discussão sobre como as histórias contadas/inventadas são sequenciadas pela lógica das imagens e do que disseram ou deixaram de dizer, criando uma rede de significações descentradas e, ao mesmo tempo, interligadas em relações frágeis e não-causais. O que facilitaria que os cursistas do projeto tentassem, num exercício memorialístico, recriar ou dar lógica a sua história de vida.

A partir do acesso à discussão das formas do documentário (expositivo, observacional, docdrama e interativo) e das temáticas trabalhadas nos GECi (*ser-para-si*, *ser-aí* e *ser-com*), os professores-documentaristas iriam interpretando outras referências e compreendendo-se no e com o mundo para vir à tona o “o que” e o “como” construir o roteiro técnico do documentário. Como a produção foi em trio, seria preciso, no diálogo, buscar as cenas de (des)encontro com o outro numa fusão de horizontes que (des)vele e questione os preconceitos e (re)configure o estar-no-mundo para a construção da narrativa.

Nesse sentido a experiência fílmica na dimensão formativa da produção é uma experiência hermenêutica ao precipitar, no artista, a compreensão da própria situação hermenêutica, que os mobiliza à produção, e o desenvolvendo do olhar ciclópico ou ciclópeo devido ao contato com a linguagem fílmica.

No segundo semestre de pesquisa, haveria a produção quando gravaríamos as imagens e o áudio, além da seleção de fotografias de arquivo. No primeiro encontro do Projeto, exercitaríamos as potencialidades da câmera das gravações e discutiríamos sobre os planos de iluminação e sonorização, a utilização de cenários externos e internos e o roteiro de entrevistas para cada roteiro. Com apenas duas câmeras para as três equipes, seria essencial cobrar um planejamento de cada equipe quanto à filmagem – uma espécie de produção executiva dos documentários. Assim poderíamos organizar o uso das câmeras. No segundo encontro, orientaria a primeira gravação de cada trio para estimular o manuseio da câmera por todos da equipe e as outras gravações aconteceriam sem mim e fora dos encontros, pois eu deixaria as câmeras na cidade, facilitando a otimização do tempo do projeto.

A pós-produção fez parte também desse primeiro semestre de 2010, com a edição não-linear dos vídeos, com o apoio da decupagem de todo material gravado e da marcação do time line de cada plano escolhido para a narrativa. Na edição, receberíamos a ajuda técnica da Oficina de imagem, orientada pelo professor Ariston Duão, cursista egresso da primeira turma do Projeto Irecê. Planejei os dois últimos encontros do Projeto em consonância com os encontros do Prof. Ariston, porque poderíamos ajustar nossos conteúdos. Apesar dessa atividade ser oferecida para toda turma do projeto Tapiramutá, o foco seria a produção dos cursistas inscritos no Projeto para que pudessem, com a ajuda de outros colegas que não estavam no Projeto, editar a produção videográfica.

Eduão apresentaria e exercitaria o uso do software livre para edição de imagem e som, o Cinelerra, além de acompanhar comigo as três edições. As equipes editariam comigo nos dois últimos encontros da edição. Nesse sentido facilitaria a avaliação dos detalhes de finalização dos vídeos, como inclusão de legendas e créditos; formato e localização do título do vídeo; e efeitos e ajustes finais de sincronização de imagem e som. Bem como discutiríamos com as variadas possibilidades de sentido da edição, como as elipses de estrutura e de conteúdo, as ligações de ordem plástica e psicológica e transições entre os planos, metáforas, símbolos, os fundamentos psicológicos da montagem e funções criadoras da montagem.

Mesmo com a produção executiva do vídeo e a decupagem de edição, a experiência fílmica não é vista por causas e efeitos diretos, ou seja, um bom planejamento não exatamente leva a uma boa execução das intenções primeiras de um autor; ou uma boa execução proporciona um bom filme. A experiência da produção artística está mergulhada num campo de forças que são/estão dispostas para emergir um produto artístico ao formar uma matéria, neste caso, a linguagem fílmica, a partir de uma temática construída pelo horizonte de mundo

do artista. Logo o processo de produção fílmica não é consequência direta das construções temáticas do autor; está associado também à forma fílmica. O modo de compor os planos e realizar a montagem é o conteúdo do filme.

É interessante perceber que a obra é o resultado de uma autoria, de alguém ou um grupo de pessoas que tem determinadas escolhas no momento de organizar a multiplicidade de elementos envolvidos na realização de um filme. Entretanto essas escolhas são definidas sob o pano de fundo da linguagem, ou seja, o autor deve decidir o que mostrar e como narrar pelo olhar ciclópico. No processo de produção, de tratar a temática, o documentarista deve estar-no-mundo pelo olhar de estar-no-filme, perceber pela câmera. Por isso o termo autores-câmeras que está em consonância com a expressão cine-transe de Jean Rouch ao se referir ao processo formativo que acontece entre os envolvidos no processo de produção fílmica.

6.2 JOGO JOGADO

A relação do Projeto *A-con-tecer documentário* com os GECi do Ciclo Dois foi importante para o processo de criação dos vídeos-documentários, porque houve uma retroalimentação do que acontecia nos GECi para o projeto e vice-versa. O debate dos GECi foram mais radicais pela presença dos nove professores-documentaristas devido ao conhecimentos da linguagem fílmica que eles disponibilizaram na sua fala.

Eu fiquei curiosa por que escolheram esse filme, esse tema? Porque a gente trabalha com poemas para as crianças, e aí não fala das canções e poemas infantis de Vinícius, mas da vida de Vinícius. Por que vocês queriam que a gente assistisse? Cursista inscrita apenas no GECi Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades.

Respondendo a pergunta da colega, esse documentário é memorialístico, traz o que Vinícius viveu dentro de uma cronologia. E nós estamos nesse curso e fazendo um memorial. Patrícia dos Anjos Moreira, depoimento no GECi Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades.

Nós estamos no Projeto e estamos vendo os tipos de documentário. Esse filme é um docdrama. Ele traz as marcas textuais de documentário e as de ficção. Nas marcas textuais de documentário, vimos as entrevistas e as imagens de arquivo. E as marcas textuais da ficção, é o show, os dois artistas apresentando o espetáculo. Thiane Paula Modesto Aquino, depoimento no GECi Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades.

Voltando ao documentário, uma parte que achei interessante foram os relatos memorialísticos. A gente se vê, é uma janela da realidade, porque você vê a realidade. Por que memória? Porque você volta na fala do aluno, você se coloca, se posiciona como o aluno. Naquela hora em que a menina diz que escrevia suas poesias quando estava triste, eu me vi, eu lembrei desse momento na minha época de estudante. E o professor, quando fala das dificuldades da sala de aula e que tem que sair desses desafios... Ele tem que procurar saber lidar com esses desafios. Eu me vi e tenho certeza que todos aqui se viram. [Emocionada, ela conta da Feira de arte do Colégio Estadual João Queiroz] Vamos fazer curtas, postar em blogs e abrir uma comunidade no Okurt. O professor deve estar engajado no que o aluno quer de mim [como professora]. Na minha época, o que eu gostaria que meu professor trouxesse para mim? Eu faço isso com eles hoje. Thiane Paula Modesto Aquino, depoimento no GECi Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor.

O ponto de partida do processo de formação dos documentários foi estimular situações de criatividade ao acessar obras de arte e, junto a isso, cada equipe, desde o primeiro dia de encontro do Projeto, foi incentivada a começar a produção, mesmo que de forma apenas germinal. Deixar-se evocar, antecipar e sugerir os aspectos necessários à realização da forma do vídeo tornou-se essencial para se contaminarem com a atmosfera da obra. Esse germe não advém de um estímulo a partir do qual se inicia a atividade artística, mas um estímulo que é recebido no ato através do qual se inicia o processo. Segundo Oliveira (2008, p. 47), “(...) não é uma causa exterior ou anterior ao processo de formação de uma obra de arte, (...) Sua força propulsora vem da intenção formativa que nele se concretiza, através do ato que o acolhe, o reconhece e o constitui”.

Nosso documentário inicialmente era sobre a violência que acontece na história. Assistimos ao documentário de Vinícius e tivemos a ideia de falar sobre a nossa vida, como nos encontramos, como houve os entrelaços. A criação desse documentário foi muito desafiador, pois não tínhamos noção como era. Hoje apresentamos com satisfação algo nosso. Auzeni Oldilon dos Santos, depoimento no Projeto A-con-tecer documentário: construindo narrativas.

Assistir Edifício Master foi muito bom, porque, além de conhecer esse tipo de filme documentário, o mesmo me ajudou a criar, gravar e editar o documentário Entrelaços na Vida que tem a mesma estrutura, ou seja, interativo onde a pessoa é o foco, dá seu depoimento vivo, real, falando por si própria, de corpo e gestos presentes. Auzeni Oldilon dos Santos, trecho extraído do Diário de Ciclo Três.

Foi importante, nesse processo artístico, desenvolver o olhar ciclópico por meio da recepção de filmes, do exercício com as possibilidades criadoras da câmera (estimulando o caráter da linguagem de mostrar) e da edição (no estímulo à dimensão de contar) e estudo das

escolas estilísticas. Apesar de exercitarem o olhar ciclópico, durante as duas partes do Projeto, a habilidade de autor-câmera foi formada, mas ainda demonstrou incipiência nos produtos acabados. Os três documentários estão muito presos a um naturalismo que enquadra o real concreto de forma equivalente ao ato natural de ver. Pouco se percebe o experimentalismo imagético e sonoro ao ver o mundo pela câmera e configuração da montagem fílmica.

Para realizar uma obra autônoma em relação ao mundo sócio-histórico e ao autor, é preciso estar atento ao caráter de formatividade da matéria que impõe resistênciar, mas enformada ganha sua dimensão artística:

A obra de arte não é a manifestação ou a representação sensível do Absoluto, do Infinito, da Idéia, na qual se possa distinguir o sinal sensível e o significado ideal, o símbolo físico e a realidade metafísica, o aspecto material e a substância espiritual. Aquilo que é profundo não é o que se encontra atrás, ou dentro, ou sobre, ou além do aspecto sensível da obra, mas é o seu próprio rosto físico, todo evidente na sua definida consistência material (PAREYSON, 1997, p. 157).

A matéria da arte fílmica é a sua linguagem e o autor-câmera precisa, para romper sua resistência, ter acesso as suas possibilidades de configuração. A matéria nunca é virgem e informe, pois o contato que temos com ela é um contato mediado pelas experiências que já tivemos com matérias enformadas. Logo os professores-documentaristas, antes mesmo da nossa primeira discussão sobre linguagem fílmica, enquanto espectadores, acessaram certas vocações de forma, “quer estas possibilidades lhe tenham sido oferecidas pela própria natureza, quer, pelo contrário, o homem as tenha inserido nela, no decurso de uma tradição de manipulação artística” (ibidem, p, 158).

Quanto maior o espaço de experiência fílmica na dimensão formativa da recepção, maior será o campo de possibilidades formativas, impregnadas na matéria, que o autor pode abrir ou acessar. Entretanto cabe destacar que, diante dessas possibilidades, a intenção formativa dialoga com a matéria física, adotando o que melhor fizer sentido ao autor:

A definição da intenção formativa depende da incorporação desta à matéria, já que a matéria é escolhida e adotada de acordo com as exigências da obra a se realizar. Para que a matéria seja assumida pela intenção formativa é preciso que a natureza dela se preste à manipulação do artista, mas ele não pode desconsiderar o que a matéria é em si mesma antes de sua própria intervenção, já que o artista não tem o direito de violar a constituição natural da matéria. Ao contrário, ele deve respeitar, estudar essa constituição natural da matéria, tendo em vista a obra a ser realizada, pois a intenção formativa não pode ser vista como força exterior, preexistente à matéria informe (OLIVEIRA, 2008, p. 49).

Esse respeito a que a autora se refere é atentar para a especificidade da expressão artística em questão e, assim, em relação ao olhar ciclópico, percebi os seguintes sintomas nas falas dos professores-documentaristas: uso de termos e expressões referentes à linguagem fílmica, trânsito nas escolas cinematográficas e historiografia do cinema, reflexões voltadas para a forma fílmica em detrimento da temática do filme e decisões formais em relação ao vídeo produzido.

Agora percebo o quanto os filmes são produzidos por alguém. Melhor, por uma equipe. Nada vem pronto, sem muitas escolhas. Thiane Paula Modesto Aquino, depoimento no Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas*.

Assisto TV pensando no que aprendi de linguagem. O que a imagem diz e esconde. O medo da câmera só foi no início. Patrícia dos Anjos Moreira, depoimento no Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas*.

A gente aprendeu sobre o som, imagem, a gente quer exercitar. Auzeni Oldilon dos Santos, depoimento no Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas*.

Construímos o roteiro e partimos para as gravações. Sinceramente, não pensei que fosse tão difícil falar em frente a uma câmera, ficava tensa e não conseguia expressar-me. Aos poucos fui percebendo que só precisava deixar fluir livremente tudo o que estava na minha cabeça e foi assim que consegui. Definimos cada detalhe, até mesmo nas imagens e as músicas inseridas no vídeo por fazerem parte do contexto da nossa cidade, da nossa vida. Vanessa Souza, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

Para mim, documentário nem era filme. Filme só era ficção. E pensar que nenhum dos dois registra o real, a verdade, mas [é] uma interpretação de mundo. Quando eu passava um documentário na sala, nem pensava em questionar o conteúdo do filme. Era o real. Auzeni Oldilon dos Santos, depoimento no Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas*.

Estou impressionada com o documentário. Ou seja, imaginava que fosse cheio de detalhes, mas não sabia que necessitava de tanto empenho. Uma coisa digo, é uma experiência e tanta. A correria está grande, mas será recompensada com o aprendizado que estamos adquirindo, Thiane Paula Modesto Aquino, depoimento no Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas*.

A edição foi mais difícil. Me senti valorizada. Francisca Elaide Chagas de Lucena, depoimento no Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas*.

O roteiro foi mais difícil. Patrícia dos Anjos Moreira, depoimento no Projeto A-con-tecer documentário: construindo narrativas.

Aparecer no vídeo foi difícil para mim. No memorial, a gente coloca tudo que lembra. No vídeo, tem que escolher o que entra ou não, pois deve buscar o essencial. Vanessa de Souza Santos, depoimento no Projeto A-con-tecer documentário: construindo narrativas.

O documentário me fez lembrar mais da minha história do que o memorial. Patrícia dos Anjos Moreira, depoimento no Projeto A-con-tecer documentário: construindo narrativas.

Com o GECi *Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor*, os professores-documentaristas fizeram considerações comparativas de situações no filme com as situações próprias na escola. Para suspenderem sua posição como professores, metaforizei a cena da sinuca do filme, mostrada durante longos segundos, em relação ao processo de ser-professor. Desse modo, questionei os fio(s) de pensamento o diálogo com o texto de Jardim é(são) puxado(s) nessa teia da qual eles fazem parte. A discussão no GECi foi muito polifônica e intensa ao ponto de marcar os vídeos das três equipes, pois a escola é um cenário quase permanente.

Se alguém me perguntasse o que era ser professor, eu só pensava em mim na sala de aula, no meu relacionamento com os meus alunos. Após esse filme [Pro dia nascer feliz], noto que ser professor tá além da sala de aula; tá na escola como um todo; tá na rede [pública de ensino]; tá nos meus professores quando estudante. Taise Machado da Silva, depoimento no GECi Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor.

Por que João Jardim fez esse documentário? Quais foram suas expectativas? João Jardim produziu esse documentário para mostrar essa realidade, que é uma realidade natural, não foi com personagens, foi com personagens naturais de Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. Ele mostra a realidade viva e não mostra a questão da ficção. Ele não monta uma historinha qualquer, ele tá falando de coisas reais que acontecem. Não sei se vocês perceberam... mas ele mostra uma aluna que questionava que quase sempre não tinha aula por falta de professores. Então, para mim, ele quer chamar a atenção das pessoas para o que está acontecendo, como está a educação brasileira. Através dessas escolas, a gente pode pensar mais longe. É apenas essas escolas desses lugares que foram filmadas que têm essa problemática? Ou outras problemáticas? Porque acredito que cada um ali apontou uma coisa diferente. Diante disso, ele parte de suas memórias, ele quer saber, como vocês comentaram, o que alterou do tempo que ele estudava para o momento em que ele produziu o documento que é o momento da atualidade. Ele pega de 2004 e pega o início de 2006. Ele vai fazendo uma trajetória que é pra gente se questionar essa questão de ser aluno, ser professor e hoje aqui nós cursistas da UFBA qual é o nosso papel, qual a nossa contribuição para mudar o que está aí, a educação

brasileira. Vamos fazer igual aquela professora que disse que tá todo mundo cansando de ouvir os problemas da educação, mas ninguém faz nada. Nós vamos fazer o que diante disso? Luciana Barros de Jesus, depoimento no GECi Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor.

A gente viu ontem no projeto que documentário é um filme que retrata o real, que mostra o real, que não traz ficção. O que podemos ver é que João Jardim quis tratar dessa realidade. O fato de ter iniciado no sertão de Pernambuco e depois ter retratado as escolas em São Paulo e depois Rio de Janeiro, escolas particulares quanto escolas públicas, nós podemos comparar e constatar que a realidade é a mesma, não vou dizer que a escola pública é igual a escola particular, mas a angústia do aluno é a mesma, as mesmas angústias, as mesmas ansiedades, as mesmas cobranças. Nós como professores podemos observar que o aluno reclama da mesma forma. Outra coisa que achei muito interessante é que cada um tem seus sonhos, um aluno da periferia tem um sonho igual ao da escola particular. Então todos sonham, todos querem chegar a um objetivo, todos querem algo melhor para sua vida. Se eu moro na periferia, eu tenho meu mundo, convive com aquelas pessoas. Na classe alta, a mesma coisa. A educação em si é bastante complexa. E nós professores estamos nesse meio tentando se encontrar. Thiane Paula Modesto, depoimento no GECi Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor.

A história de vida de cada um cruza com a educação. Patricia dos Anjos Moreira, depoimento no GECi Pro dia nascer feliz: uma carta ao professor.

No GECi *Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades*, os professores-documentaristas voltaram-se para o modo como Miguel Faria Junior trata temporalmente da vida de alguém e a temporalidade do *ser-aí* é compreendida pelos cursistas no sentido em que perceberam como o ser é complexo e não cabe numa narrativa se visto pela linearidade dos fatos. Outra questão que envolveu os professores foi a interação das diversas expressões artísticas num documentário dramático. Essa interação das linguagens, para os mesmos, aproximou o espectador do texto fílmico e, conseqüentemente, da vida de Vinícius.

É notória a identificação do espectador [cursista] com alguns dos depoimentos. Ao assistir o documentário memorialístico, pude perceber a importância do registro, da memória, dos valores... Esse filme priorizou ser uma moldura da realidade e não uma janela. Thiane Paula Modesto, depoimento no GECi Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades.

Percebi uma determinada cronologia. Determinada data, ele estava em determinado lugar, conhecendo determinadas pessoas e fazendo poemas e canções. Foi toda uma sequência de fatos na vida dele. Até mesmo a questão de amores, em cada ano ele estava casado com determinada mulher e naquele ano ele fez determinada canção. Taise Machado da Silva, depoimento no GECi Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades.

Vinícius era um cara contemporâneo. Ele vivia as suas canções e poemas com o que estava acontecendo na atualidade. Poeta do seu tempo. Olha que coisa mais linda! Vinícius de Moraes – uma história boa de viver. Luiz Claudio Souza, depoimento no GECi Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades.

Você fica imaginando quem é o Vinícius. Uma hora você acha que ele é imoral, outra hora você acha que ele só tá querendo viver. Tem momentos que a gente repudia dele. Tem momentos que a gente fazia a mesma coisa feita por ele. Taise Machado da Silva, depoimento no GECi Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades.

Eu queria ser Thiane depois de dois cálices de vinho. Thiane Paula Modesto, depoimento no GECi Vinícius no tempo-espaço: poemas, canções, amores e amizades.

Minha equipe continha três componentes Auzeni, Patrícia e eu (Vanessa), posso dizer que não foi fácil, pois, enfrentamos diversas dificuldades desde o ciclo passado. Foi a parti do Geci Vinicius de Moraes, que pensamos em contar um pouco das nossas histórias e os encontros na vida com o professor Áureo por ser um exemplo de determinação. Vanessa Souza, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

O GECi *Edifício Master para (re)pensar a existência* foi desmarcado devido à impossibilidade da viagem do Prof. Roberto Duarte. Então esse GECi foi transferido para o Ciclo Três, com a orientação da pesquisadora de cinema e professora Ana Paula Albuquerque. Como houve um problema no DVD do filme, perdemos o segundo momento do encontro que era o debate. Logo não há depoimentos no GECi sobre o filme, apenas na lista online.

Nesse sentido o filme *Edifício Master* só contribuiu nesse processo da escrita do roteiro, por trabalharmos o seu estilo no Projeto, o modo interativo de representação que, inclusive, tornou-se a preferência das três equipes para o estilo do próprio vídeo. O documentário de Coutinho possibilitou a discussão sobre estilo, sobre *cinema de autor*. Discutimos sobre como certas obras têm uma marca autoral que ultrapassa a temática, ou melhor, a distinção entre cada uma das obras de Coutinho. Logo o modo de formar é pessoal, irrepetível e característico. Ao formar a obra, o artista manifesta sua reação pessoal ao ambiente histórico em que vive e à história e estilos do cinema. Não quer dizer que o artista narre sua vida na obra, mas marca a obra com sua vida. Para Pareyson (1997), o artista torna-se gesto de fazer, *modo de formar*, estilo, porque a obra como um todo é assinatura do artista.

O documentário Edifício Master é uma produção memorialística que nos apresenta o real de uma série de pessoas que vive num mesmo prédio, mas

cada uma em seu apartamento isoladamente. As histórias não se cruzam, o que elas têm em comum é o prédio. O que me chamou a atenção foi o multiculturalismo que agrega este edifício, a singularidade de cada pessoa torna-se uma pluralidade incrível. Assim, percebo que minha sala de aula também se constitui em uma gama de identidades totalmente diferentes e o quanto é difícil lidar com essa diversidade. Vanessa Souza, depoimento na lista online.

O interessante neste documentário é que o autor Eduardo Coutinho consegue extrair palavras sinceras e depoimentos memoráveis de pessoas comuns, captando e registrando momentos de cada morador com tamanha sensibilidade, depoimento na lista online.

O documentário Edifício Master nos mostra uma realidade através de depoimentos de moradores do mesmo, localizado em Copacabana, cidade do Rio de Janeiro, identificando-os como classe média baixa, cuja maioria vivem no isolamento. É notória a identificação do espectador (cursista) com alguns dos depoimentos. Ao assisti o documentário memorialístico, pude perceber a importância do registro, da memória, dos valores... Na verdade é uma janela da realidade e não uma moldura. Thiane Paula Modesto, depoimento na lista online.

Pois é Thiane, quando você fala da importância do registro, da memória, dos valores, concordo plenamente. Ao assistir ao documentário, me emocionei com as histórias relatadas e dos sentimentos dos entrevistados. Um dos depoimentos que me chamou atenção foi da adolescente onde foi expulsa de casa aos 14 anos por ter engravidado e ter escolhido a prostituição como meio de sustentar sua filha. Vanessa de Souza Santos, depoimento na lista online.

Durante alguns dias, uma equipe de cinema filmou o cotidiano dos vários moradores do Edifício Master, situado em Copacabana, a um quarteirão da praia. O prédio tem 12 andares e 23 apartamentos por andar. Ao todo, são 276 apartamentos conjugados, onde moram cerca de 500 pessoas. Eduardo Coutinho e sua equipe entrevistaram vários moradores e conseguiram extrair histórias íntimas e reveladoras de suas vidas. Lá abriga pessoas de diferentes idades, condições sociais, sentimentos e histórias e Coutinho consegue depoimentos bacanas sobre a intimidade de alguns moradores do prédio; mesmo tendo a câmera como um objeto que intimida, os moradores relatam histórias de sua vida que variam desde amores prósperos e longos até viagens e transtornos emocionais. Francisca Elaide Chagas de Lucena, depoimento na lista online.

O documentário Edifício Master é uma produção memorialística que nos apresenta o real de uma série de pessoas que vivem num mesmo prédio, mas cada uma em seu apartamento isoladamente. As histórias não se cruzam, o que elas têm em comum é o prédio. O que me chamou à atenção foi o multiculturalismo que agrega este edifício, a singularidade de cada pessoa torna-se uma pluralidade incrível. Assim, percebo que minha sala de aula também se constitui em uma gama de identidades totalmente diferentes e o quanto é difícil lidar com essa diversidade. Patrícia dos Anjos Moreira, depoimento na lista online.

Apesar do tempo restrito para orientação presencial, todas as equipes me entregaram os roteiros intitulados *Nada do que foi será*, *É ouro para mim* e *Vidas entrelaçadas*, no Seminário de Encerramento do Ciclo Dois. Seguiram as normatizações de um roteiro técnico, com indicações de direção, e todos os roteiros tinham uma unidade na narrativa que, se executados exatamente como planejado, seriam obras de arte acabadas.

O roteiro *É ouro para mim* trouxe o cotidiano para evocar aspectos existenciais das integrantes do trio e evitaram a exibição de depoimentos próprios, pois, em sua maioria, as falas estão franqueadas aos atores naturais que convivem com as três. Apesar de sido o único roteiro que traz como cenário a cidade de Tapiramutá de forma viva, através de cenas do cotidiano, as documentaristas ficaram presas ao esquema didático de elaboração do memorial nos primeiros ciclos: ser-estudante, ser-professor e ser-cursista. O que engessam as possibilidades interpretativas do vídeo. Com três grandes sequências, o roteiro tem a seguinte estrutura narrativa:

1. Cenas do cotidiano das três integrantes da equipe na cidade (igreja, praça, loja, feira e na casa dos pais).
2. Cenas das três professoras-documentaristas, Thiane Paula Modesto Aquino, Francisca Elaide Chagas de Lucena e Luciana Barros de Jesus, lecionando para sua turma, em sala de aula.
3. Cenas do curso de Pedagogia no espaço UFBA.

Já o roteiro *Nada do que foi será* relacionou a forma e o conteúdo com sucesso. Houve uma preocupação da equipe quanto ao uso da linguagem fílmica, então as indicações de enquadramento e ângulos e movimentos de câmera são constantes no roteiro e são usadas com coerência. A sonorização foi pensada de forma muito cuidadosa, pois dava pistas interpretativas sobre a história de vida dos três, Taíse Machado da Silva, Luiz Cláudio Souza e Laudicéia de Souza Silva Santos. O roteiro mais insinuou que exibiu. É importante destacar a *voz off* como estratégia para não se expor nem subjetivar algo que pode ser visto pelo outro como registro de um tempo-espaço. Mostraram-se em planos fechados, marcando a inacessibilidade do ser como totalidade de sentido. As generalizações foram substituídas por particularidades.

Entrelaços na vida teceu relações nas histórias de vida das três integrantes do trio, Auzeni Odilon dos Santos, Patrícia dos Anjos Moreira e Vanessa de Souza Santos. A estrutura narrativa é construída em torno das intersecções entre as trajetórias individuais das três com a do professor Áureo Bispo, uma grande personalidade da educação na cidade e foi

ele que manteve os primeiros contatos com a UFBA, idealizando uma ação de formação de professores em exercício, na cidade de Tapiramutá. Esse foi o roteiro mais explícito quanto às intenções dos autores.

Com os roteiros técnicos prontos, não houve garantia de execução das obras como pré-produzidas, já que, no domínio do documentário, a situação a ser gravada acontece na hora em que a câmera é ligada. No entanto, mesmo sujeito a alterações, é sempre necessária a preparação do documentarista para a gravação, até porque a preparação para as gravações, onde se realizam as pesquisas e reflexões para estabelecer o tratamento do tema, facilita ao documentarista tomar atitudes imediatas em situações imprevisíveis.

No Ciclo Três, exercitamos o caráter criador da câmera, trabalhando com enquadramentos, tipos de planos, ângulos de filmagem e movimentos de câmera a fim de compor a imagem fílmica e, com isso, o universo fílmico da obra. Fomos prejudicados nesse exercício, pois só tínhamos apenas a minha câmera pessoal. O grupo de pesquisa FEP ainda não tinha adquirido sua câmera. O que também reduziu muito o momento de gravação para cada equipe. A maioria dos professores não teve dificuldades em manejar o equipamento, pois já tinham contato com essa tecnologia em gravações de eventos familiares, apenas seu uso se restringia a câmeras automáticas e com uma composição bem naturalizante, sem preocupações artísticas.

Apesar de todo o planejamento, ficou-se longe do controle total do documentário por parte de cada equipe. Na edição, a infra-estrutura técnica deu o golpe fatal. Um computador quebrou e duas equipes perderam todo material gravado. O documentário *Nada do que foi será* só foi finalizado, porque alteraram o roteiro completamente, tornando-se uma sequência de depoimentos – perderam quase todas as imagens já capturadas e não tiveram meio para refazê-las. *É ouro para mim* tornou-se 100% tapiramutenses. Esse trio também perdeu quase todo material gravado, contudo escreveram outro roteiro, mais prático e rápido e fizeram novas gravações. O único documentário que foi concretizado a partir do roteiro escrito no ciclo anterior foi *Entrelaços na vida*.

A relação conteúdo-forma foi coerente com o ponto de vista das equipes, mesmo estando vulneráveis às contingências do real. Essa relação foi, constantemente, criada e recriada, segundo a criatividade e a vivência na linguagem fílmica. A visão de um realizador sobre determinado assunto manifesta-se, então, de modo formal, ou seja, pela utilização da linguagem. A organização, que se criou entre as imagens e os sons, determinou o ponto de vista do documentário, já que “a sucessão de imagens implica uma interpretação por parte do documentarista mediante a escolha de técnicas de montagem” (PENAFRIA, 2005, p. 5). Os

três documentários promoveram uma discussão sobre o mundo no confronto de experiências de mundo. Ao contrário da ideia de passividade, existiu um contrato de jogo entre os autores que gerou o texto videográfico.

A forma a que chegaram resultou de um processo tensionado pela procura da unidade de cada obra, com um estilo ainda incipiente de cada trio que moldou o modo de formar e a intenção formativa diante da resistência oferecida pela matéria. A lei da arte é a própria obra que vai se fazendo, ou seja, que “a obra é lei daquela mesma atividade de que é produto, que ela governa e rege aquelas mesmas operações das quais resultará” (PAREYSON, 1997, p. 185).

Trabalhamos também com os elementos não-específicos da linguagem cinematográfica, aqueles que fazem parte de outras expressões artísticas, como iluminação, figurino, cenário, cor e direção dos atores, que, no caso do documentário, são os entrevistados. O nosso grande problema foi com equipamento de iluminação e de captação de som. Só tínhamos os disponíveis na câmera, logo, nas três obras, houve problemas técnicos, principalmente, nas locações em ambientes externos.

De modo geral, os planos foram fechados, variando entre big-close a plano médio com o intuito de voltar a atenção do espectador às opiniões dos interlocutores e às expressões corporais, desvelando os sentidos. A movimentação da câmera foi lenta, sem cortes abruptos, dando uma ideia de plano-sequência para que o diálogo ficasse em primeiro plano. A câmera na mão foi frequente, pois não havia tripé. A tentativa de movimentação de enquadramento foi constante, inclusive do *zoom* da máquina – característica normal para iniciantes em produção de vídeo.

A experimentação, que não aconteceu nas gravações, foi esperada na última etapa, na pós-produção, mas também não apareceu na edição dos vídeos que se deve à relação pouco proveitosa com a Oficina de imagem. Com mais de trinta cursistas inscritos, os professores-documentaristas não conseguiram editar o material para o vídeo-documentário nem exercitaram o suficiente para realizar as edições sozinhos. Então a sintonia com a oficina se perdeu e a aprendizagem da técnica de edição com o Cinelerra ficou prejudicada ao ponto das equipes solicitarem a ajuda de Josemar, assistente do Prof. Ariston, no Ponto de Cultura de Irecê. Este participou ativamente da edição dos vídeos, como técnico, suprimindo a carência de informação dos cursistas.

A quantidade de aulas foram poucas e muitos alunos inscritos no curso para um só professor ensinar. Então, ficaram algumas dúvidas principalmente em

inserir áudio, por isso, sugiro Produção de Vídeo Dois, assim facilitará o nosso aprendizado para aperfeiçoar o nosso trabalho e conseqüentemente melhorar o intercâmbio entre teoria e a prática. Vanessa Souza, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

A proposta de realização da edição sozinhos não pode ser concretizada, pois não sabiam utilizar as possibilidades criadoras do software. Em meio aos cortes e transições, aprenderam a respeito da autonomia da imagem a partir da compreensão estrutural da edição fílmica (o plano, a cena e a sequência) e das funções criadoras da edição, como criação do movimento, da ideia e do ritmo. Porém, a falta de tempo e de recursos reduziu muito a possibilidade de experimentação por parte dos cursistas que ficaram à mercê das considerações de Josemar, técnico bem intencionado, mas sem formação artística para uma edição mais estilizada.

Os fenômenos sonoros foram tratados de forma intuitiva. Não se preocuparam com as possibilidades do uso do ruído e da música. No roteiro de *Nada do que foi será*, foi até incluído esse trabalho com ruído, mas não foi executado. No último encontro, fizemos a finalização do documentário, corrigindo os erros recorrentes de corte de fala e desnivelamento de áudio.

6.2.1 Para 100% tapiramutenses

100% tapiramutenses só confirma que “a experiência histórica faz-se pela imagem, e as imagens estão elas próprias carregadas de histórias”, segundo Giorgio Agamben (apud FRANÇA, 2010, p 132). O vídeo abre com imagens de arquivo da cidade nas décadas de 1940 e 1960, com a voz *off* da declamação do poema *Espera D'Anta*, do poeta tapiramutense Augusto Silva, pela professora-documentarista Francisca Elaide Chagas de Lucena. A sequência de fotos, em sua maioria, preto e branco, evoca o passado para identificar/reconhecer a cidade. São imagens de desfiles cívicos, festas populares, feira, políticos em comício, praça e sala de aula. Essas imagens foram editadas como um banco de dados, uma memória morta. Não brincaram, portanto, com as imagens, como coloração digital, congelamento, repetição, alteração de velocidade, sobreposição de planos e acréscimo de várias camadas de sons a uma mesma imagem. Se modificassem digitalmente as fotografias, poderiam estabelecer uma tensão produtiva entre presente e passado, uma interrogação de um pelo outro a partir da interpretação das imagens e não a simples e objetiva exposição.

Esta recuperação do passado e das imagens do passado pelo cinema coloca em jogo diferentes modos de apreensão da história, que pode ser vista como um tempo em aberto, cheio de rupturas, ou um continuum cronológico, depurado das falhas e das lacunas do esquecimento (FRANÇA, 2010, p.134).

Outro ponto que o uso de imagens de arquivo pode suspender é a sua dimensão de culto, compreendendo o arquivo como a possibilidade de vencer o esquecimento e de assegurar a prova, a verdade de que algo aconteceu. No entanto, nesse documentário, a edição também não problematiza quanto ao “arquivo” das imagens de arquivo: o que se vê/não se vê hoje nessas imagens que não se via em outra temporalidade? E a *voz off* de um poema tão encarnado em um passado de valorização do local também não contribuiu para essa problematização.

Após essa parte que dura, aproximadamente, três minutos e meio, o momento mais experimental do filme inicia-se. Primeiro tem-se a sequência que apresenta o poeta Augusto Silva. O ator natural aparece cantando uma música em homenagem à cidade a qual tem sua letra emoldurada num quadro em casa. Ele é um poeta! Os professores-documentaristas tentam explicitar a sua poeticidade na tela. Vê-se uma geladeira-armário com centenas de poemas de Augusto Silva, numa câmera dinâmica e livre. A sequência seguinte apresenta a biblioteca da cidade e temos o depoimento do Padre Irineu Castelo Neto. Lidando com uma personalidade austera, as professoras-documentaristas fazem um enquadramento em plano médio do padre numa mesa de escritório, de forma bem clássica e objetiva. Nessas duas sequências, há uma relação estreita entre a práxis documentária e a análise antropológica construída pelos autores do documentário.

Enquanto a primeira parte do documentário mostra um registro histórico da cidade e a segunda parte evoca uma dimensão da cultura e do conhecimento da cidade, a última parte evoca o ser. Aparecem depoimentos das mães das três professoras-documentaristas de forma bastante casual e rápida: uma mexe a panela, outra está sentada num sofá com o marido e a última caminha pela casa. Suas falas são, extremamente, curtas e dá uma pequena referência das professoras. Aliás, o movimento constante em tela desmobiliza o espectador quanto ao conteúdo do depoimento. Por que aligeirar a evocação existencial? Por que a escola não aparece? Cabe pensar nesses intervalos. “São deixadas, assim, brechas que suscitam dúvidas ao mesmo tempo em que abrem espaço para perguntas e buscas no sentido de que algo possa ser acrescentado, imaginado, respondido por quem assiste” (FRANÇA, 2010, 139), de modo a produzir uma lacuna entre história e memória, entre imagem e espectador.

Além dos depoimentos, veem-se de novo imagens de arquivo, desta vez, coloridas e como registro de um passado recente – a vivência das professoras-documentaristas no curso de Pedagogia. Com a trilha sonora da música *É ouro para mim* de Peninha, experimenta-se as imagens como ilustração de um passado cujo sentido está congelado no tempo, como prova. Em algumas imagens, a prova nem existiu, pois descontextualizava o objeto fotografado ao ponto de perder o sentido do registro. É a prova pela prova.

Esse documentário foi uma experiência nova, grande para mim, trabalhosa... Partiu da demanda do que somos em Tapiramutá. [Ela conta a sua história de vida.] Foi um documentário inspirado nas nossas vivências. Luciana Barros de Jesus, depoimento no Projeto A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas.

6.2.2 Para *Entrelaços na vida*

Entrelaços na vida é um documentário que se aproxima do modo expositivo de representação pela tipologia de Bill Nichols (1991). O documentário pode ser dividido em três grandes blocos – ser-estudante, ser-professor e ser-cursista. Em cada bloco, todas as três professoras-documentaristas e o professor Áureo Bispo fazem um depoimento. A edição das falas faz uma alusão de que foram, exatamente, selecionados os trechos que ratificam, de alguma forma, o cruzamento das histórias de vida narradas. Têm-se mais três depoentes que são inseridos no vídeo para revelar os encontros constantes nas trajetórias de vida das autoras do documentário: um professor que alfabetizou uma das integrantes do trio, hoje, é colega de curso; uma professora que foi colega de trabalho numa escola de outra integrante do trio, atualmente, é colega do curso; e outra professora que foi supervisionada por outra autora do documentário, hoje, é professora-orientadora no curso de Pedagogia.

O documentário *Entrelaços na vida* encontra um modo de compartilhar a experiência do tempo, evocando, de forma entrecruzada, quatro histórias do ser-estudante, quatro histórias do ser-professora e quatro histórias do ser-cursista. Ou seja, as histórias estão impregnadas por outras histórias e o tempo particular, concretamente vivido e presentificado no vídeo, torna-se coletivo ao compartilhar a experiência do tempo do outro. “As diversas formas de se recortar o tempo, em intervalos, em seqüências, em fluxo, todas elas contribuem no argumento de que o tempo é experimentado subjetivamente pelo homem” (FERRAZ, 2010, p.192). Na concepção rouchiana, a câmera é um dispositivo que desencadeia um processo de produção de um mundo para o filme. Neste documentário, experimenta-se um mundo

compreendido e interpretado por pessoas que não necessariamente compartilhavam o mesmo espaço-tempo.

As ligações e transições de ordem plástica e de ordem psicológica aconteceram de forma bastante superficial no documentário *Entrelaços da vida*. O documentário inclui imagens entre os depoimentos com o objetivo de dar pausas entre falas e exibir elementos característicos da cidade. Vê-se cafezal, bananal, jaqueira e jegue, contudo de forma muito rápida que impossibilita o próprio objetivo de pausa visual, demonstrando a inicial aproximação das autoras com a produção fílmica. Outra imagem entre depoimentos é a de uma rosa vermelha desabrochando, em câmera lenta, com a voz *off* de um locutor profissional, com voz clássica de radialista antigo, enunciando o seguinte texto: “Somos como as flores, apesar de diferentes, somos todos iguais”. A voz impostada e o eco dão um caráter divino ao texto. A intenção é interessante, pois, ao contar as relações das vidas narradas, mostra o quão de coletivo tem nas nossas histórias individuais. Entretanto a obviedade de conteúdo escancara a forma, deformando o conteúdo.

O documentário *Entrelaços da vida* sofreu mais problemas em relação à captação de áudio. As gravações dos depoimentos foram feitas, em sua maioria, em locação externa, prejudicando o entendimento. Em alguns momentos, seria imprescindível o uso de legenda. Por outro lado, neste documentário, notei escolhas interessantes quanto aos enquadramentos e aos ângulos de gravação. Há uma variedade de perspectivas e de cenários dos depoentes.

Foram dias e horas de intensos diálogos, estudos e pesquisas com os colegas e a professora Rosane Vieira, para que, enfim, pudéssemos pensar em um novo tema e a partir daí elaborarmos um roteiro de gravação. (...) Daí, partimos para as filmagens e após um dia inteiro de trabalho tínhamos quase pronto o documentário. Por fim, chegou o momento da etapa mais difícil do documentário, que foi a edição. (...) O nosso documentário interativo relata uma pequena parte da história pessoal de minha vida, de Patrícia dos Anjos e Vanessa Souza, enquanto estudantes, profissionais e cursistas da UFBA, além de entrevistas com pessoas que, de alguma forma, passaram a fazer parte de nossas vidas, mesmo sendo de lugares diferentes, mas com objetivos semelhantes em suas diferenças. Os desafios e experiências adquiridos nesse documentário são de grande satisfação para mim, já que, durante todo o processo de criação, descobri que o ser humano tem competência para aprender e desenvolver habilidades que jamais poderia imaginar. Auzeni Odilon dos Santos, depoimento no Projeto A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas.

Foi enriquecedor da maneira que saiu, mas a gente fez. Nem imaginávamos que faríamos um documentário na vida. Vanessa de

Souza Santos, depoimento no Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas*.

Neste sentido, os filmes trazem uma série de convenções, de representações – de masculinidade, de feminilidade, de infância, de etnia, de misticismo. Que no meu caso será um documentário com três dimensões: ser-professor, ser-cursista e ser-no mundo tapiramutense, onde faço o cruzamento da minha história de minhas colegas Auzení Odilon e Vanessa Souza juntamente com a história do professor Áureo Bispo. Hum! Que histórias de superação e persistência. Vai valer a pena assistir. Desde já vejo a possibilidade do próximo ano iniciar um trabalho com meus alunos acerca de produções fílmicas e investir mais na produção de seus diários e produzir curtas metragens de suas próprias histórias. Patrícia dos Anjos Moreira, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

6.2.3 Para Nada do que foi será

O vídeo *Nada do que foi será* não pode ser considerado um documentário, pois não é uma obra acabada, com uma unidade de sentido. Montaram um vídeo apenas com as imagens que conseguiram salvar do computador que quebrou, pois não voltaram para as gravações como o trio do vídeo *Entrelaços na vida*. Explicitando a estrutura narrativa, vemos cada integrante da equipe realizando um depoimento que evoca as dimensões existenciais de ser-estudante, ser-professor e ser-cursista, relacionando-as. O que faz pensar na impossibilidade de delimitar tais dimensões. Os três depoimentos são realizados em um lócus que é significativo na história de vida de cada um: a árvore da infância, o bairro em que sempre morou e a escola que trabalha. Há uma variação entre depoimento direto e *voz off*.

Como tinham poucas imagens disponíveis, o projeto não é realizado e o produto fica suspenso de sentido após esses depoimentos. Nesse vídeo, a beleza está nos detalhes. Houve um esmero na composição da linguagem fílmica. Com uma *contra-plongée* muito interessante, uma integrante da equipe fala da sua história. Vê-se a professora-documentarista em cima de uma árvore num enquadramento em que a câmera grava a mesma de baixo para cima, situando o espectador em uma posição inferior ao objeto gravado. A professora torna-se grandiosa e sua fala ganha em legitimidade e relevância. O plano geral no bairro de um dos autores do vídeo é encantador. Segue um *zoom in* (movimento da lente da câmera que aproxima o objeto, restringindo a profundidade de campo) que exhibe, paradoxalmente, a miséria dos casebres com uma beleza incontestável da fotografia. Outro elemento estilístico

explorado no documentário *Nada do que foi será* foi a profundidade de campo e suas funções narrativas.

Devido a esse caráter mais experimental, o vídeo *Nada do que foi será* utilizou, em alguns momentos, a câmera de maneira construtiva, interpretando o mundo e (re)construindo-o segundo uma lógica interna da obra, que, infelizmente, não pode acontecer completamente devido à perda de imagens.

Inspirado no documentário de Coutinho, esse vídeo valorizou o que acontece na durante a filmagem e os professores-documentaristas criaram personagens de si diante da câmera, reinventando a própria história de vida. Mas não quer dizer que houve uma farsa em cena, pois a criação e a dramatização são mais uma dimensão da pessoa, que não existiria se não houvesse o filme. Às vezes, a verdade advém de uma encenação. “Cinema e vida, passado e presente, realidade e imaginação, fatos reais e encenação – aspectos inextricáveis no processo de interação em que as máscaras se superpõem” (DA-RIN, 1995, p. 120). “Tem-se a nítida impressão que muitos estão pensando certas coisas pela primeira vez, ali diante da câmera. Como se até então não tivessem tido tempo para tal” (LINS, 2004, p. 189).

(...) filmar um evento é produzir uma realidade fílmica até então inexistente, que necessariamente transforma a matéria bruta registrada. Esta inexorável intervenção produtiva não pode deixar tranqüila a realidade dos fatos, mas lhe acrescenta – ou subtrai – algo. Ao contrário de um testemunho mecânico dos acontecimentos, o documento é sempre o produto de um processo de manipulação, envolvendo a cada passo um leque de alternativas metodológicas e técnicas, que afinal são opções estéticas (ibidem, p. 121).

Sem duvida é possível transferirmos esse aprendizado para nossos alunos, os recursos de início podem ser uma câmera/celular e um computador para edição. Se no próximo ciclo continuar na escola em que estou trabalhando pretendo fazer um trabalho com aquela comunidade com filmagens e edição de vídeo com temas livres ou lançar uma problemática que envolve a escola e a comunidade em que está inserida, que é a violência entre os alunos. Taíse Machado de Souza, trecho extraído do Diário do Ciclo Três.

O filme se coloca, assim, como um espaço aberto para o exercício da imaginação e da criação de sentidos (...) Imaginação aqui utilizada no seu sentido mais interessante, que é a competência em articular referências diversas na construção de um novo sentido.

Andréa Barbosa, 2009.



Figura 7 – frames modificados digitalmente, oriundos do vídeo-documentário *Nada do que foi será* (2011), produzido por professores-documentaristas do Projeto *A-con-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas*, em Tapiramutá.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMA FORMADA

Terminado o jogo do a-com-tecer da pesquisa nos cenários ireceense e tapiramutense, visualizo os contornos desta narrativa doutoral. Está pronta! A forma está formada, acabada. A forma, que só existe porque o processo está concluído, agiu desde o começo como formante ao participar do pano de fundo existencial/referencial, dentro do qual habito na linguagem e na história. Agora que chegou ao fim, compreendo como fui jogada e como a consistência da pesquisa foi sendo inventada ao longo do caminho por mim, jogadora. Dessa maneira, na singularidade da forma formante em que estava imersa e “em casa”, escolhi/inventei textos para interpretar, para colocá-los diante de mim nos cenários e no referencial teórico-filosófico, “arranjando” referências para a formação dessa narrativa. Por intermédio desses com-textos, a narrativa ganhou autonomia em relação a mim, pesquisadora-intérprete, e ao mundo sócio-histórico no qual foi criada. Autônoma, a forma formada lança seu conteúdo para a posteridade ao permitir-se ao diálogo.

Porém é essencial destacar que a presença da forma formante no a-com-tecer da pesquisa manifesta-se precariamente, em trânsito de sentidos e significados, já que o acesso às coisas do mundo nunca se dá de maneira estática, definitiva, pois nos deslocamos, na autocondução, de uma situação à outra, no esteio da tradição. Assim a natureza fluida da forma formante é marcada por esses deslocamentos que (des/re)configuram o pano existencial/referencial na experiência hermenêutica. O jogo dessa pesquisa, que foi se fazendo e refazendo, não significou mobilidade em prol da correção de erros, mas movimento de errância, próprio da atividade de tentar o êxito da construção da narrativa doutoral. Sem a tentativa, que é a atitude hermenêutica de inventar possibilidades em busca daquela que a própria formação solicita, as contingências esfacelam a forma formante da pesquisa, mas não a colocam em risco para a reconfiguração necessária à sua realização.

Nesse sentido, o tentar, que, segundo Pareyson (1993), é inerente a toda operosidade humana, é formar, assim nos formamos nas tentativas de compreensão e interpretação, visto que, diante das possibilidades não pensadas, arriscamos o modo de ser do *ser-aí* para acessar as coisas do mundo, um acesso sempre precário e provisório. Portanto a formação é um processo dialético entre forma formante e forma formada em que o *ser-aí* se forma porque já é formado e é formado por estar se formando, logo, ao formar, inventa o modo que se forma.

Essa perspectiva distancia-se do conceito humanista de formação como imagem, cópia ou modelo, vinculada à ideia de aperfeiçoamento de aptidões e faculdades para a elevação à universalidade: “a essência universal da formação humana é tornar-se um ser espiritual, no

sentido universal” de se afastar do particular para o alheamento de si e do outro. (GADAMER, 2005, p. 47). De modo diverso ao caráter teleológico da formação, o conceito de formação solicitado na construção desse texto aproxima-se da palavra forma, o que prioriza, em seu conceito, tanto o resultado (forma formada) quanto o próprio processo (forma formante).

Formação, logo, faz parte do processo histórico, na sua negatividade e abertura, ou seja, os preconceitos, que fazem parte da nossa pré-estrutura de compreensão encarnada em uma tradição, na presença do outro, sob a forma de diálogo autêntico, são postos em risco e a política de sentido ilumina-se, atualizando, diretamente, o mundo e a nossa situação existencial e, desse modo, revelando as potencialidades concretas do ser. A formação não é vista por causas e efeitos diretos, mas dá-se na relação dialética entre forma formante e forma formada e se identifica com a experiência hermenêutica gadameriana. Portanto o caráter da formação é experiencial, ocorre na experiência e para a experiência.

Os riscos à forma formante, que aconteceram na pesquisa, impuseram-me a impossibilidade de compartimentar o seu a-com-tecer em paradigma conceitual. Perguntas não foram respondidas e acessei, em Irecê e Tapiramutá, o que as pessoas pesquisadas permitiram que eu acessasse. Porém a frustração do meu horizonte de expectativas não me afastou dos cenários. Ao contrário, embrenhei-me nos textos para análise interpretativa e tentei encontrar os fios que foram cortados pelos professores-cursistas – os fios do meu pensamento. O quê? Por que cortaram? Quando? Onde? Para quê? Quem?

Em atitude hermenêutica ao a-com-tecer, interpretei, a partir das falas dos professores-espectadores, em Irecê, o diálogo que eles mantiveram com o texto fílmico, a fim de elucidar a experiência fílmica e seu movimento existencial na dimensão formativa da recepção, compreendendo-a como uma experiência hermenêutica em que seu caráter histórico e dialético é estimulado pela natureza da expressão artística. Apostei na especificidade da linguagem fílmica, marcada pela sua habilidade em mostrar e contar, para estimular o espectador a reagir ativamente ao texto, atribuindo-lhe um sentido que é fruto, em última instância, das suas experiências e expectativas.

Percebi, então, que qualquer filme põe em jogo as dimensões de apresentação de mundo (a obra fílmica como registro sócio-histórico, suscitado pela sua habilidade de mostrar) e representação de mundo (a obra fílmica como constructo artístico, provocado pela sua habilidade de contar). Foi observada uma prioridade de certa dimensão em prol da intenção artística do autor-câmera e o acesso diferenciado do espectador a uma dessas dimensões devido ao sentimento provocado pelo filme.

Caso o mergulho diegético, percebido por mim através de indignações, relatos memorialísticos afetivos, suposições interpretativas da história inventada e identificação com o personagem, fosse mais intenso, o professor-espectador privilegiaria o acesso ao mundo diegético do filme e, assim, o prazer em se perder naquilo que se vê afastaria o mesmo do mundo sócio-histórico. Diferentemente desse movimento, se o professor-espectador priorizasse ter acesso ao mundo histórico, mediante o prazer de conhecer, a intensidade da epistefilia ou espistemofilia, percebida por intermédio de sintomas de curiosidade, suposições referentes ao mundo sócio-histórico e relatos sistematizados, garantiria esse acesso.

No entanto, a potencialidade de afetos da linguagem fílmica não garante a experiência hermenêutica com o filme, ou melhor, não precipita, definitivamente, um processo formativo, porque a interação entre obra e espectador está atrelada à relação entre o leitor implícito⁶⁸ e o leitor real. Outras questões, fora desse diálogo, intervêm para estreitar ou não essa relação, podendo até impossibilitar o próprio diálogo. Logo a re/apresentação complexa de mundo pela narrativa fílmica não leva, necessariamente, a uma experiência de verdade.

Ainda em Irecê, interpretei o diálogo dos professores-espectadores, entre si, sobre o filme, a fim de desvelar também a comunicação da experiência fílmica como experiência pedagógica com o uso de filmes, a qual nomeei de experiência fílmico-pedagógica. Nessa perspectiva, a produção e a fruição da obra de arte entram no espaço formal de educação como experiências de formação. Ao tornar-se experiência fílmica, o filme transforma aquele que o experimenta, participando do processo formativo ao atualizar o horizonte de mundo do espectador. Ele, em diálogo com outros envolvidos no processo educativo, testa sua interpretação do filme e isso o faz avaliar sua compreensão. A formação, desse modo, se realiza contra o presente, contra o eu constituído: “Para chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é” (LARROSA, 2005, p. 61).

Durante o a-com-tecer da pesquisa, percebi que toda experiência é comunicativa, mas nem toda situação comunicativa, percebida pelos sintomas da discordância, conflitos, negociações de sentidos, significados e silêncios, é uma experiência que, aqui, foi evidenciada pela definição de identificações e de alteridades, troca de pontos de vista, controle estratégico dos argumentos e das “provas”. Nem todo diálogo instaurado, que acontecera no GECi, proporcionou a (des/re)construção inventiva dos envolvidos, visto que nem todo processo

⁶⁸ Entendido como uma estrutura textual que oferece “pistas” à condução da leitura. O leitor só existe na medida em que o texto determina sua existência e as experiências processadas no ato da leitura, são transferências das estruturas imanentes ao texto (ISER, 1996).

comunicativo é um encontro com os horizontes de mundo (filme – alunos – professor), que parte do desencontro, ao emergir um momento de revelação ontológica, através da linguagem.

Em Tapiramutá, interpretei, a partir das falas e da observação do processo criativo, o diálogo que os professores-documentaristas mantiveram com o texto fílmico, a fim de elucidar a experiência fílmica e seu movimento existencial na dimensão formativa da produção. Ao criar uma estrutura narrativa do vídeo, o professor-documentarista deve “arrumar a casa”, organizar suas lembranças e identificações do espaço e tempo, para dar sentido e significado ao que expõe mediante uma específica linguagem, a fílmica.

Dessa forma, foi essencial observar o desenvolvimento do olhar ciclópico ou ciclópeo, percebido pelos sintomas do uso de termos e expressões referentes à linguagem fílmica, trânsito nas escolas cinematográficas e historiografia do cinema e decisões formais em relação ao vídeo produzido, na constituição do autor-câmera, que, ao formar a obra, forma-se. A formação acontece ao pôr em evidência para o cursista o modo como o *ser-aí* trata das coisas em seu mundo – a pré-estrutura da compreensão – descobrindo suas possibilidades de atuação no mundo e configurando sua existência.

Os professores-documentaristas atingiram momentos de autores-câmera, entretanto, produziram, em geral, uma câmera que mais registrava acontecimentos do que ressignificava os acontecimentos. As simbolizações e metáforas plásticas, dramáticas e ideológicas não foram exploradas, já que o tempo e o espaço não saíram do realismo.

Ao voltar-me para o problema que suscitou essa narrativa, compreendo que não se deve separar as dimensões que constituem o social-histórico que são os movimentos do instituído e do instituinte. Lancei-me na pesquisa em busca da dimensão instituinte das práticas fílmico-pedagógicas no processo educativo, no entanto o instituído contaminou os cenários e meu olhar de intérprete, portanto a forma formada dessa narrativa explicita a impossibilidade de responder ao problema sem estar atravessado pelo instituído. A experiência fílmico-pedagógica participa de uma formação menos teleológica e mais experiencial, a partir das possibilidades postas pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia, nos municípios de Irecê e de Tapiramutá, caso o diálogo estabelecido entre o professor-cursista e o filme e os cursistas entre si seja autêntico, possibilitando, de fato, a relação com o outro e a escuta do outro. Nesse diálogo autêntico, há o desvelamento e a interpretação da maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo.

Em Irecê, o jogo jogado foi determinado, em grande parte, pelo filme com que se jogou. Por razões externas ao meu diálogo com os professores-espectadores, eles foram provocados, emocionalmente, por cada filme de forma distinta. Todavia essa provocação poderia apenas introduzir o acesso ao filme se atentassem para a compreensão das pistas interpretativas dispostas no texto. No entanto, o diálogo com o filme foi instituído pela restrição de referências artísticas e sócio-históricas acessadas pelos professores-espectadores ao filme que, inevitavelmente, prejudicou a experiência pedagógica da comunicação da experiência fílmica. Nesse jogo, o professor-espectador nem sempre tornou presente o mundo, resultado do movimento dialético de mostrar e contar, desestabilizando o modo de compreensão da pre-sença para suspender a sua situação hermenêutica.

O jogo jogado, em Tapiramutá, foi determinado, em parte, pela intenção formativa do vídeo produzido que instituiu a forma como os professores-documentaristas usaram a câmera. A antinomia sujeito/objeto foi relevante nas construções fílmicas dos professores, imersos na lógica do pensamento moderno. Usaram a câmera de maneira reativa, observando e interpretando o mundo sem provocá-lo ou perturbá-lo; desse modo, mais responde do que interfere. Assim, a análise interpretativa dos documentários proporcionou uma experiência etnográfica de uma etnografia assistemática. Ou seja, os professores-documentaristas exibiram no filme como eles construíram, viveram o espaço e o tempo e eu me voltei a seus textos etnográficos, situados em circunstâncias históricas e culturais específicas, para interpretar a produção de alguém que tentou conceber/organizar seu mundo.

As hermenêuticas filosóficas, que constituíram o esboço filosófico da DesEstética, lançou-me em uma pesquisa, percebida/inventada como a-com-tecer, que transmutou meu foco da vivência subjetiva do acesso à obra de arte para o ser-obra de arte. Esse trânsito solicitou referências, até então desvalorizadas na minha existência, para compreender a especificidade da forma originária do texto fílmico e como essa forma impele a experiência fílmica, o que não consegui em pesquisas na área de Cinema; e para construir o conceito de experiência fílmico-pedagógica como a precipitação de um instante formativo com a comunicação autêntica da experiência hermenêutica com o filme, o que venho tentando ao mergulhar no entrecampo Cinema e Educação.

REFERÊNCIAS

- 100% tapiramutense. Direção e roteiro: Francisca Elaide Chagas de Lucena, Luciana Barros de Jesus e Thiane Paula Modesto Aquino. Tapiramutá-BA, 2011.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.23, p.62-74, maio/jun./jul./ago 2003.
- AMORES brutos. Título original: Amores Perros. Direção: Alejandro González-Iñárritu. Roteiro: Guillermo Arriaga. México: Altavista Films e Z Films, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANO em que meus pais saíram de férias, O. Direção: Cao Hamburger. Roteiro: Cláudio Galperin, Bráulio Mantovani, Anna Muylaert e Cao Hamburger. Brasil: Buena Vista International, 2006.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Editora Globo S.A., 1966.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Cesar Santoro. Campinas: Papirus, 1993.
- AUMONT, Jacques, MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2003.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana (Orgs.). **Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas: Papirus, 2009.
- BAUMGARTEN, Alexandre Gottlieb. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Tradução de Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BERNARDET, Jean-Claude. **Cineasta e imagens do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BICUDO, Maria Viggiani. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Viggiani, ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Tradução de Desidério Murcho et al.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.
- BRUZZO, Cristina. **O cinema na escola: o professor, um espectador**. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- CAMPBELL, J. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1949.
- CARAMURU, Marta Maria Fontenele e Silva. **Formação de símbolos e queixa de baixo rendimento escolar infantil: a visão psicanalítica de Winnicott**. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008.
- CASANOVA, Marco Antonio. **Compreender Heidegger**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CATELLI, Rosana Elisa. **Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930**. Tese de doutoramento em Múltiplos Meios – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

- CENCI, Ângelo V. (Org.). **Temas sobre Kant: metafísica, estética e filosofia política**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** Tradução de Raul Filker. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- CINEMA, aspirinas e urubus. Direção: Marcelo Gomes. Roteiro: Marcelo Gomes, Paulo Caldas e Karim Ainouz. Brasil: Imovision, 2005.
- COUTINHO, Laura Maria. **Cinema e realidade**. Disponível em: <www.cineduc.org.br/dialog~1.html>. Acesso em: jun. 2005.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DA-RIN, Sílvio. **Espelho partido: tradição e transformação no cinema documentário**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.
- DAMA do lago, A. Título original: Lady in the lake. Direção: Robert Montgomery. Estados Unidos, 1946.
- DANTAS, Heloysa, OLIVEIRA, Marta Kohl de, LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DESCARTES, René. **Discurso do método: regras para a direção do espírito**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- DOLL JR., William E.. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUFRENNE, Mikel. **Estética e filosofia**. Tradução de Roberto Figurelli. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.
- _____. **Obra aberta**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- EDIFÍCIO Master. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil: Riofilme, 2002.
- EFEITO borboleta. Título original: The Butterfly Effect. Direção: Eric Bress e J. Mackye Gruber. Roteiro: Eric Bress e J. Mackye Gruber. Estados Unidos: New Line Cinema, 2004.
- ENTRELAÇOS na vida. Direção e roteiro: Auzeni Odilon dos Santos, Patrícia dos Anjos Moreira e Vanessa de Souza Santos. Tapiramutá-BA, 2011.
- FERRAZ, Ana Lúcia Marques Camargo. A experiência da duração no cinema de Jean Rouch. **Revista Digital de Cinema Documentário**, Universidade da Beira Interior, Universidade Estadual de Campinas, ago. 2010, p.190-212.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.
- FIELD, Syd. **Manual do Roteiro**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1985.
- FIGUEIREDO, Luís Claudio. **Escutar, recordar, dizer: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica**. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.
- FORGHIERI, Marisa C. **Nietzsche, arte e estética**. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/forghieri-marisa-nietzsche-arte-estetica.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.
- FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística: para quê? In: PORCHER, Louis (Org.). 5 ed. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- FORREST Gump. Direção: Robert Zemeckis. Roteiro adaptado: Eric Roth. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1994.
- FRANÇA, Andréa, MACHADO, Patrícia Furtado Mendes. Rocha que Voa: o cinema, a memória e o “teatro de operações” da montagem. **Revista Digital de Cinema Documentário**, Universidade da Beira Interior, Universidade Estadual de Campinas, ago. 2010, p.132-148.

- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 7 ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- _____. **Verdade e método II: complementos e índice**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2 ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- _____. **Hermenêutica em retrospectiva: Heidegger em retrospectiva**. Tradução de Marco Antônio Casanova. vol. I. Petrópolis: Editora Vozes, 2007a.
- _____. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Tradução de Marco Antônio Casanova. vol.II. Petrópolis: Editora Vozes, 2007b.
- _____. Para introdução. In: MOOSBURGER, Laura de Borba. **“A origem da obra de arte” de Martin Heidegger: tradução, comentário e notas**. Dissertação de mestrado em Filosofia – Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007c.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.
- GAUDREAU, André; JOST, François. **A narrativa cinematográfica**. Tradução de Adalberto Müller, Ciro Inácio Marcondes e Rita Jover Faleiros. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- GOMES, Wilson. **O papel das associações na semiótica e na poética: o exemplo do cine-terror**. Salvador: texto produzido avulso para pesquisa acadêmica na FACOM, 1998.
- GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- _____. A origem da obra de arte. In: MOOSBURGER, Laura de Borba. **“A origem da obra de arte” de Martin Heidegger: tradução, comentário e notas**. Dissertação de mestrado em Filosofia – Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- HEGEL, G. W. F. **Curso de estética: o belo na arte**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Cursos de estética I**. Tradução de Marco Aurélio Werle. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2001.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- HORAS, As. Título original: The Hours. Direção: Stephen Daldry. Roteiro: Michael Cunningham e David Hare. Estados Unidos: Miramax Films, 2002.
- INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Tradução de Albin E. Beau, Maria C. Puga e João F. Barrento. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1994.
- JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Aprendizagem frame a frame: os fascínios e as armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica**. Dissertação de mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valerio Rohden e Antonio Marques. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- KIRCHOF, Edgar Roberto. **Estética e semiótica**: de Baumgarten e Kant a Umberto Eco. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- LAGO, Clenio. **A formação no horizonte do acontecer primordial do humano**: a inclusão (pre-sença) como um dos elementos essenciais. Disponível em: <<http://www.unoesc.br>>. Acesso em: nov. 2011.
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.
- LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. Texto visual e texto verbal. **Revista Catarinense de História**, Florianópolis, v. 5, p. 37-49. 1999.
- LINS, Consuelo. O cinema de Eduardo Coutinho: uma arte do presente. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (Org.). **Documentário no Brasil**: tradição e transformação. São Paulo: Summus, 2004.
- MACEDO, Valéria. Campo e contracampo: Eduardo Coutinho e a câmera dura sorte. **Antropologia artes e humanidades**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 11-25. abr. 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 36, ago., p.5-9. 2008.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares. Portugal: Dinalivro, 2005.
- MARTINO, Luiz C.. De qual comunicação estamos falando? In: HOHLFELDT, Antonio, MARTINO, Luiz C., FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- MCLUHAN, Marshall. Visão, som e fúria. Tradução de César Bloom. In: LIMA, Luís Costa (org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- _____. “O olho e o espírito”. In: **Pensadores**, vol. XLI, São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. Tradução de Marilda Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1971
- _____. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MONTEIRO, Paulo Filipe. **Fenomenologias do cinema**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: jun. 2005.
- MOOSBURGER, Laura de Borba. **“A origem da obra de arte” de Martin Heidegger**: tradução, comentário e notas. Dissertação de mestrado em Filosofia – Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- MINAYO, M. C. S.. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.
- MIRANDA, Ana Paula Bezerra de; KAHLMEYER-MERTENS, Roberto. **Nietzsche**: o papel da subjetividade na história da metafísica. Disponível em: <http://www.revistaitaca.org/versoes/vers14-09/72-88.pdf>. Acesso em: set. 2011.
- NADA do que foi será. Direção e roteiro: Laudicéia de Souza Silva Santos, Luiz Cláudio Souza e Taíse Machado da Silva. Tapiramutá-BA, 2011.
- NICHOLS, Bill. **Representing reality**: issues and concepts in documentary. Bloomington: Indiana University Press, 1991.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo**. São Paulo: Martin Claret, 2005a.

- _____. **A gaia ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.
- _____. **Assim falava Zaratustra.** Tradução de José Mendes de Souza. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.com>>. Acesso: em ago. 2011.
- _____. **A origem da tragédia:** proveniente do espírito da música. Tradução de Erwin Theodor. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/tragedia.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.
- NOYAMA, Samon. **O paradigma estético de Kant e o caminho de Schiller.** Disponível em: <<http://www.gamaon.com.br/pdf/vol7/samon-artigo.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.
- NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel.** 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- NOME da rosa, o. Título original: Der Name Der Rose. Direção: Jean-Jacques Annaud. Roteiro adaptado: Andrew Birkin, Gérard Brach, Howard Franklin e Alain Godard. Alemanha: Zweites Deutsches Fernsehen, 1986.
- NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Renata Gabriel de. **A obra de arte como um fato hermenêutico-ontológico:** a visão de Luigi Pareyson. Dissertação de mestrado em Filosofia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- PALMER, Richard E.. **Hermenêutica.** Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1969.
- PAREYSON, Luigi. **Estética:** teoria da formatividade. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **Os problemas da estética.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PASCAL, Georges. **Compreender Kant.** Tradução de Raimundo Vier. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- PENAFRIA, Manuela. **O ponto de vista no filme documentário.** Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: jun. 2005.
- PORCHER, Louis. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis (Org.). 5 ed. **Educação artística:** luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas:** tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- PRO dia nascer feliz. Roteiro, direção e edição: João Jardim. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2005.
- PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE IRECÊ-BAHIA. Projeto de pesquisa, ensino e extensão em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica de um currículo:** o curso de pedagogia da UFBA. Tese de doutoramento em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias.** São Paulo: Editora Experimento, 1996.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- SILVA, Tattiana Tessye Freitas da. **Um olhar sobre a história.** Dissertação de mestrado – Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- SILVA JUNIOR, Almir Ferreira da. **Estética e hermenêutica:** a arte como declaração de verdade em Gadamer. Tese de doutorado em Filosofia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- TOLLE, Oliver. **Luz estética**: a ciência do sensível de Baumgarten entre a arte e a iluminação. Tese de doutoramento em Filosofia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.
- VALVERDE, Monclar. Comunicação e experiência estética. In: LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César (Orgs.). **Entre o sensível e o comunicacional**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.57-72.
- VATTIMO, Gianni. **Pós-moderno**: uma sociedade transparente? Lisboa: Edições 70, 1989.
- _____. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Diálogo com Nietzsche**: ensaios 1961 a 2000. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIDAS secas. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Roteiro adaptado: Nelson Pereira dos Santos. Brasil: Sino Filmes, Riofilme e Sagres Vídeo, 1963.
- VINÍCIUS. Direção: Miguel Faria Jr. Roteiro: Miguel Faria Jr., Diana Vasconcellos e Eucanaã Ferraz. Brasil: UIP, 2005.
- YAKHNI, Sarah. **O Eu e o Outro no Filme Documentário**: uma possibilidade de encontro. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: ago. 2010.
- XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983.
- _____. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

ANEXO A – *100% tapiramutenses*

ANEXO B – *Entrelaços na vida*

ANEXO C – *Nada do que foi será*