

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E TERRITORIALIDADES

HUGO CARVALHO VILLA MAIOR

**“PROFESSOR, VAI TER FILME HOJE?” A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA DE
JOVENS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA FÍLMICA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA**

UNIVERSIDADE
FEDERAL
FLUMINENSE

Niterói
2020

HUGO CARVALHO VILLA MAIOR

“PROFESSOR, VAI TER FILME HOJE?” A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA DE JOVENS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA FÍLMICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Territorialidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Janaína Damasceno Gomes

Niterói
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

HUGO CARVALHO VILLA MAIOR

“PROFESSOR, VAI TER FILME HOJE?” A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA DE JOVENS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA FÍLMICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Territorialidades.

Aprovada em: 20 de agosto de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Janaína Damaceno Gomes (Orientadora)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a Dra. Ana Paula Alves Ribeiro
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Douglas Resende
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a Dra. Ceila Maria Ferreira
Universidade Federal Fluminense – UFF

Niterói
2020

DEDICATÓRIA

A Inês Alice Carvalho Villa Maior (1956-2014)

“Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo...” (Adélia Prado)

AGRADECIMENTOS

À **Inês Alice Carvalho Villa Maior**, pela vida, por ter acreditado, junto comigo, nessa aventura chamada mestrado, além de ter sido minha leitora mais fiel enquanto neste mundo viveu. À **Victor Hugo Villa Maior**, pela vida, e por ter abraçado o magistério, do alto dos seus 63 anos, quando poderia simplesmente parar e descansar depois de toda uma vida de trabalho. Ao **Bento Villa Maior Garcia**, meu sobrinho, que mesmo sendo tão pequeno, divide comigo essa paixão pelo cinema, me brindando, muitas vezes, com a sua interlocução infantil, mas não ingênua sobre o tema, sendo o autor/personagem de uma das narrativas que compõe esse trabalho. Minha eterna gratidão.

À **Profa. Dra. Maria de Lourdes de Azevedo Soares** pela leitura minuciosa deste trabalho e por ser a orientadora afetiva desta pesquisa. À **professora Rosane Moura de Figueiredo** por ter sido tão fundamental na minha formação acadêmica (e afetiva) e por me fazer compreender que a Língua Portuguesa não é apenas a nomenclatura da NGB. Ela pode ser a voz do Milton, as letras do Chico e do Caetano, ainda que o Lobão hoje seja um careta..., mas isso a história vai se encarregar de contar. Gratidão.

À **Profa. Dra. Ceila Maria Ferreira** por ter me iniciado, ainda na graduação, nesse maravilhoso mundo da pesquisa. Às **minhas queridas professoras Simone Paiva e Sandra Cavalcanti** por serem responsáveis de eu ter me (re)aproximado da geografia ainda que no mestrado. Nunca é tarde!! À **Renata Carvalho Villa Maior**, minha irmã, por ter sido a inspiração que eu precisava para abraçar o magistério enquanto foi professora/ normalista. **Aos corpos discente** e docente da E.M. Escritora Leila Oli por toparem essa aventura cinematográfica comigo. À **amiga e poeta Leila Oli** por ter levado a sua poesia nos vários espaços em que atuei como docente enquanto neste mundo viveu e por ter emprestado seu nome a minha escola-campo.

Ao **Colégio Eduardo Guimarães**, ao Instituto Metodista Bennett ambos no Rio de Janeiro, e ao Colégio Canarinho, em Fortaleza, escolas por onde passei como aluno, e guardo no coração, entendendo que o fazer-se docente começa lá trás, antecedendo qualquer experiência profissional.

À **Leda Maria Penha**, minha madrinha, e toda uma dinastia de professoras e professores que vieram antes de mim na família, toda minha gratidão e reconhecimento. Obrigado ancestralidade!

À **profa. Dra. Ana Lucia Enne**, pelo acolhimento, e por sua leitura atenta e afetuosa ao mesmo tempo. À **Maria Cristina de Paula Machado (Kika Machado)** por ser minha maior parceria na sala de aula, e na vida, sem nunca termos dividido sala dos professores. À **Daniele Pires Veronese de Matos Martins** por ser a escuta que eu precisava quando, muitas vezes, o professor e o pesquisador se confundiam.

Aos queridos **Fábio Bossard de Souza e Tatiana Taveira**, que mesmo com longos períodos de afastamento, ainda 20 anos depois, sempre quando a vida nos brinda com um encontro, seja no real, seja no virtual, somos apenas três estudantes de Letras com uma vontade imensa de mudar o mundo.

À **minha querida professora Carla Cristina Perozzo e às amigas Clarissa Nicolaiewsky e Marcela Weck** por terem me feito experimentar, pela primeira vez, há quase 20 atrás, o sentimento de que a universidade pública pode expandir os seus próprios muros, os seus próprios limites. Saudades das nossas filosóficas tardes de sábado.

À **Fernanda Thiry e Suzaninha Werneck** por termos passado a infância e a adolescência mais linda do mundo juntos. Amo vocês!! À **Karla Paranhos e Michele Miranda**, duas referências na educação antirracista, que tanto contribuem com minha prática, que eu trouxe da sala de professores da Soares para vida.

Às **professoras Ivana Alves e Ana Luísa Lima** por terem germinado em mim essa vontade de ser um professor/educador. À **professora Rosane Destri Rangel Affonso**, por ter acreditado, por vezes, mais do que eu, nesta pesquisa, viabilizando toda a minha entrada no campo. À **professora Tatiana Brandão Ribeiro Linhares**, ao professor **Ellan Lustosa** e aos demais membros do corpo docente do C.E José de Alencar pelos sete anos e meio de parceria na sala de aula, e fora dela, e por terem feito do “Cine Alencar” a nossa maior aventura juntos.

À **Rosangela Alves de Castro** pela paciência infinita com um jovem professor que, um dia, estava começando sendo seu guia, muitas vezes, sua luz no fim do túnel no meio daquilo tudo. Pelas intermináveis tardes que nos afundávamos nas cadeiras dos cinemas do Estação. À **Érica Barros de Almeida Araújo** por termos acalentado esse sonho durante tanto tempo e por termos embarcados juntos nessa aventura chamada mestrado.

À **professora Suraia Mockadece El-kaddoum** e aos demais profissionais de educação das greves de 2013 e 2014 que tanto acrescentaram a minha prática em sala de aula. É na luta que a gente se encontra. Ao meu primo **Everton Murilo Carvalho de Abreu** por ter me ajudado, nesses dois anos, a não desistir, me conscientizando sempre dar dor e da delícia de ser pesquisador no Brasil.

À **Daniela Thomé de Souza Elia** por ser essa pesquisadora nata que, dentro da sua experiência na clínica, me ajudou muito a pensar as linhas de fuga dessa pesquisa. Uma grande amiga que a psicopedagogia me deu. À **Marcinha Campos** por ser esse turbilhão, essa potência toda, essa pulsão de vida. Por ser a minha maior torcida para que tudo isso acontecesse. À **Fernanda da Silveira Magalhães** por ter sido escuta, bronca e acolhimento, ao mesmo tempo, quando foi preciso.

À **Júlia de Freitas Motta**, pelas inúmeros trocas que fizemos sobre nossas pesquisas durante nossa jornada no PPCULT-UFF. E por ter me dado a chave que mudou os rumos dessa pesquisa. À **Maria Islai Lira de Gusmão**, minha terapeuta por 6 anos, quando o magistério ocupava apenas esse lugar do desejo na minha vida. À **professora Dra. Sandy Regina Cadet Barbosa de Jesus** da sala dos professores do C.E José de Alencar para as trincheiras da greve de 2014, para alfabetização de adultos no morro da Providência, para minha vida.

À **Maria Victória Werneck e Mônica Leon**, amigas de minha mãe de longa data, que tanto marcaram e atravessaram a minha infância, cada uma a sua maneira. À **profa. Dra. Mayra Guimarães Averbug** por ter me presenteado com um primeiro livro que ajudou a compor essa bibliografia e por ser uma das grandes incentivadoras dessa pesquisa, partilhando comigo a certeza de que "o cinema que educa é o cinema que faz pensar ..." (XAVIER, 2012).

Aos professores **Ana Maria P. Ferreira e Enderson França** por terem me ensinado, um dia, que a matemática também era uma espécie de ficção. À **querida Profa. Dra. Mônica Buarque** por dividir comigo não só a sala dos professores como também o desejo de um mundo mais humano, igualitário com oportunidades reais para todos, independente de sexualidade, raça, gênero ou condição social. À **amiga Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves** e ao Gustavo Cravo de Azevedo por serem os leitores desse texto quando ele ainda era um esboço de projeto.

À **Universidade Federal Fluminense (UFF)** por ter sido também minha casa nesses últimos dois anos. À **galera do carioca internet** que me ajudou muito nesse processo de escrita, uma vez que ela foi quase toda produzida ali. Em especial, Rafaela Lima, Lucas Serra e Lucas Mansour. Ao **Programa de Pós-graduação em Culturas e Territorialidades (PPCult-UFF)**, por último, mas não menos importante, à Prof. Dra. Janaína Damaceno por ter acolhido essa pesquisa.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.
(Aula de português, Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Na presente pesquisa refletimos à respeito de como crianças e jovens interagem com os gêneros textuais imagéticos em uma escola pública da Zona Sul do Rio de Janeiro, dando atenção especial às produções cinematográficas, de um modo geral, tais como filmes e séries. Essa investigação trata também do modo como a escola percebe a imagem audiovisual e a narrativa que crianças e jovens constroem a partir dela. A maneira como os jovens hoje manipulam e lidam com tais tecnologias, acessando desde redes sociais ao YouTube, também faz parte do recorte de pesquisa deste trabalho, uma vez que esses aparelhos atravessam nosso cotidiano, na escola, nos trazendo, a eles e a nós, uma série de outras imagens, desde memes a vídeos caseiros, e a escola, muitas vezes, sem saber o que fazer com essas imagens, embora elas estejam nos cotidianos de nossas salas de aula, concorrendo com um conteúdo que, por vezes, não leva esse material em consideração, negligencia todas essas imagens, o que é um traço bastante significativo para essa investigação. O escopo teórico desse trabalho conta com uma bibliografia específica sobre a relação ente a escola e o cinema, além de reflexões sobre o ensino da língua materna e sobre o cotidiano escolar. Metodologicamente, optamos por um viés polissêmico através da observação participante e da análise do discurso.

Palavras-chave: Escola. Cotidiano Escolar. Cinema. Narrativa de Jovens.

ABSTRACT

This research deals with a reflection on how children and young people interact in their daily lives, especially at school, with the imagery textual genres in a public school in the South Zone of Rio de Janeiro, with special attention to film productions in general, such as films and series. This investigation also deals, and above all, with how the school receives all this scope, this material, coming from these children and young people who, also, in one way or another, end up cutting out, albeit unwittingly, the youth narrative. The way young people today manipulate and deal with such technologies, accessing them from social networks to YouTube, is also part of the research cutout of this work, since these devices go through our daily lives, at school, bringing them and us a series of other images, from memes to home videos, and the school often does not know what to do with these images, although they are in our daily classrooms, competing with content that sometimes does not take this material into consideration, neglecting all these images, which is a very significant trait for this investigation.

Keywords: School. Daily School. Cinema. Youth Narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Filme Estrelas além do tempo.....	42
Figura 2 –	Filme Contratempo.....	57
Figura 3 –	Filme Pro dia nascer feliz.....	60
Figura 4 –	Filme Entre os muros da escola.....	61
Figura 5 –	Filme 5X Favela – Agora Por Nós Mesmos.....	64
Figura 6 –	Filme Pantera Negra.....	69
Figura 7 –	Filme Lixo Extraordinário.....	74
Figura 8 –	Filme Viva – A vida é uma festa.....	78
Figura 9 –	Filme Meninas.....	93
Figura 10 –	Filme Capitães da Areia.....	96
Figura 11 –	Educação e produção?	102
Figura 12 –	Filme Uma Incrível Aventura.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
AD	Análise do Discurso
ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
APAFUNK	Associação de Profissionais e Amigos do Funk

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DISPOSITIVOS, PRÁTICAS E SUBJETIVIDADES	20
2.1	“Ah, esqueci de falar eu sempre fico triste quando um filme acaba..”	20
2.2	Memórias, prática docente e metodologias	25
2.3	Contradições, texturas e textualidades	29
2.4	Violência, território e narrativa de jovens	35
2.5	O funk, a escola e suas territorialidades	43
3	CINEMA, JUVENTUDE E NARRATIVAS DE SI	48
3.1	“Você precisa dar mais conteúdo pra eles”	48
3.2	A biblioteca está fechada senão os alunos entram	53
3.3	Pensar o cinema na escola ou a escola no cinema	59
3.4	“Trouxe filme??”	66
3.5	Sabino, biblioteca, leituras e afetos	72
4	CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E TERRITÓRIO	89
4.1	“Professor, e aquele filme pornô que o senhor trouxe?”	90
4.2	Currículo, relações de poder e cotidiano escolar	98
4.3	PCN: a sexualidade no território da escola	109
5	CONCLUSÃO	119
	REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO

Rubem Alves afirmava que “[...] a primeira tarefa da educação é ensinar a ver”(2002, p.18). Por vezes até enxergamos, mas não vemos de fato, por vezes, até enxergamos, mas não vemos as entrelinhas de uma determinada paisagem, de uma determinada situação, de um determinado texto, enxergar não é, necessariamente, ver de fato, o que me recorda uma personagem que me é muito cara na literatura: a mulher do médico, no romance o *Ensaio sobre a cegueira* do português José Saramago.

A mulher do médico nesse romance português era a única que enxergava numa epidemia (ou seria uma pandemia?) de cegueira que assolou o mundo. Ela acabava por representá-lo, mas era, em contrapartida, a única que não via de fato. Silva (1999) analisa o texto:

Em meio à cegueira geral só a mulher do médico continuava a ver. Ora, sem minimizar a estratégia de manter acesso à descrição tradicional, que só os olhos de um personagem justificariam - a menos que o narrador optasse por uma intervenção abusiva -, a mulher não cega está paradoxalmente a apontar que o último elo, afinal, não se perdeu, como também a acenar para mais um absurdo - a incoerência do contágio - , ou talvez para comprovar um outro: que o contágio era tão somente a conclusão apriorística a que o medo conduzira os homens e o poder." (SILVA, 1999, p. 293).

Pensar *a respeito* do como ver, necessariamente, *a respeito* da visão como um sentido importante para refletir o mundo a nossa volta, refletir a forma de como o texto imagético é pensando na sala de aula, sobretudo, nas aulas de língua Portuguesa como língua materna, é o mote desse trabalho, que trata, de uma maneira especial, do cinema.

Para Silva (2000), em geral, mais de um terço do conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa como língua materna gira em torno das nomenclaturas da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), e ainda segundo a autora, é comum entre os docentes da disciplina uma certa confusão no que diz respeito ao ensino de gramática e a NGB.

É importante deixar claro que fiquei gestando esse projeto de pesquisa sobre as interfaces entre o cinema e a educação por 12 anos, justamente porque achava importante que essa investigação, ou qualquer outro tema que tivesse escolhido pesquisar, tivesse a ver com algum incômodo meu, com algum assunto que de fato me importunasse e sobre o qual, enfim, não tivesse resposta, e, por conta disso, posso dizer, talvez, que essa pesquisa tenha ficado guardada durante todo esse tempo.

O lugar do texto nas aulas de língua portuguesa como língua materna, fosse ele imagético ou não, era uma questão que me atravessava, a pergunta “*professor, vc só passa texto?*”, como se o texto fosse algo estranho ao ensino de língua portuguesa como língua materna, me inquietava muito desde o início da minha prática docente e eu sabia que, se existisse realmente uma pesquisa, ela deveria caminhar por aí, ainda que talvez precisasse de um recorte, de um contorno melhor.

Nesse meio tempo, a experiência coletiva de construir um cineclube em uma escola estadual noturna, na educação de jovens e adultos (EJA), foi de extrema importância para o nascimento desta pesquisa e da vontade de investigar mais profundamente as relações entre o cinema e a escola, entre o cinema e a educação.

Daí para começar a frequentar o grupo de pesquisa da professora Adriana Frassetto, foi uma questão de um pouco mais de tempo apenas, refletir sobre o lugar do texto imagético na escola, pensando o cinema de uma maneira particular, foi uma questão de um pouco mais de amadurecimento. O texto fílmico, sobretudo, se ambientado nas aulas de língua portuguesa, trazia uma série de questões, assim como, desorganizava uma série de outras questões também que, à princípio, se colocavam como dadas nas aulas de língua portuguesa como língua materna: e a gramática, o que fazer com ela por exemplo? “*Onde eu enfiar a gramática?*”, se perguntou uma vez um jovem estudante de letras, o velho professor hoje tampouco sabe a resposta.

A maioria dos professores da educação básica não diferencia a fixação das nomenclaturas da NGB e o ensino de gramática, propriamente dito. Por conta desse entendimento, mesmo após as contribuições das avaliações do governo federal como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil, cujo conteúdo imagético é bastante significativo (charges, quadrinhos, propaganda) a prática docente dos professores de língua portuguesa como língua materna pouco mudou.

Há ainda uma crença entre os docentes da disciplina, de um modo geral, de que é preciso fixar as nomenclaturas gramaticais para “*se dar bem*” nos vestibulares e concursos, com isso os textos imagéticos, assim como, os docentes que privilegiam tais textos em suas aulas, estão cada vez mais à margem em relação à prática de seus colegas segundo Sant’Anna (2016).

Refletir à respeito do trabalho com imagens, sobretudo, no que tange o cinema na sala de aula, assim como, à respeito das práticas de letramento nas aulas de língua materna, pensar sobre a forma de como um longa-metragem de duas horas se transforma em um trailer de cinco minutos pode fazer parte de um possível letramento imagético nas aulas de língua

portuguesa. Contudo, essa é uma investigação que pode acabar ficando em segundo plano quando se entende que o mais importante nessas mesmas aulas é a fixação das nomenclaturas da NGB.

É preciso pensar em como um conto de Machado de Assis pode se transformar em uma história em quadrinhos. Fazer o aluno compreender que é preciso uma seleção, que nem todo o conto pode entrar no quadrinho porque não há espaço para isso, porque o gênero textual “*conto*” e o gênero textual “*história em quadrinho*”, possuem materialidades diferentes já é, necessariamente, um ensino de gramática; a gramática da imagem, *a gramática do texto*, talvez, uma gramática do audiovisual no caso do texto filmico.

“...começa, vai para uma coisa nada a ver e depois volta ...”, me disse certa vez a estudante L.N, de 13 anos, à respeito do cinema documentário, e eu me pergunto se já aí ela afinava esse olhar para o texto filmico, em especial, para o texto-documentário, tentando, de algum jeito, dominar essa tal gramática audiovisual.

A despeito de toda bibliografia necessária para essa investigação, eu suspeitava, desde o início que, se fosse preciso, eu deveria abrir mão de toda ela para contar a história desses meus personagens, talvez, eles fossem o mais importante nessa pesquisa, nesta investigação que ora se parecia com uma etnografia, ora se parecia com uma pesquisa-intervenção, ora era uma investigação bastante influenciada pela análise do discurso. E se fosse preciso talvez fosse, a hora de jogar toda teoria fora.

E, assim, esse texto ia se construindo, meio sem querer, meio intuitivo, metodologicamente polissêmico, na medida que eu era o professor regente das turmas, fazendo da minha sala de aula o meu laboratório, o meu campo, na medida que o meu objeto de pesquisa era, necessariamente, a narrativa desses meus sujeitos/personagens de pesquisa e como, efetivamente, essa narrativa ia se construindo.

É preciso pensar em como esses discursos são produzidos, quem os produz e a quem eles são destinados, com quem eles conversam, por isso a importância de ter como aliada a análise do discurso de Bakhtin e Voloshinov (1976), Orlandi (2015), e Fairclough (2018). Para Fairclough (2018), o sentido do discurso tem relação direta com os lugares em que esses mesmos discursos são produzidos. Logo, inspirados nos seus estudos focaultianos, o autor se dedica, inicialmente, ao discurso médico.

Ao mesmo tempo, uma escrita, quase que diária, se fazia necessário para dar conta desse campo tão rico, que é a escola pública, onde, muitas vezes, vários eventos se constituíam interessantes ainda que não dialogassem, à princípio, com meu recorte de pesquisa, o que tornava essa mesma escrita cada vez mais parecida com uma etnografia.

Em termos de metodologia de trabalho, no início, eu passava os filmes para os alunos a cada quinze dias, porém, mais tarde compreendi que dessa forma não iria funcionar uma vez que, quando se trata de cotidiano escolar, é quase impossível se ter uma regularidade: é um cabo de som que some, é a sala de vídeo que está sendo usada por uma outra turma, para uma outra atividade.

Logo, entendi, assim como Certeau (2011), que eu precisava construir uma tática, saber aproveitar as brechas, as oportunidades para as sessões de fato ocorrerem. Toda terça-feira, logo no início da pesquisa, eu tinha três tempos de aulas seguidos com a turma 1703 e, talvez, esta fosse uma brecha, a oportunidade que eu precisava. Então, ficou meio subentendido que, na terça-feira, com a 1703, do turno da manhã, funcionaria desta forma, isso não quer dizer que no restante das turmas funcionaria da mesma maneira.

Aliás, isso algo que a pesquisa me ensinou: cada grupo, cada turma, cada momento pede uma dinâmica distinta. Com a 1701, os dois tempos seguidos eram sexta-feira pela manhã, logo, esta poderia ser a brecha que eu precisava. É importante deixar claro que esta não é uma pesquisa estritamente sobre cinema na escola. Talvez seja uma investigação sobre a construção da narrativa de jovens na escola em que o cinema se constitui em sua principal metodologia, uma pedra de toque, um mediador.

No primeiro ano da pesquisa foi exibido de tudo para o alunado, do filme pipoca ao filme-cult. Eu precisava saber, nesse primeiro momento, o que eles gostavam e o que eles rejeitavam. Já no segundo ano de pesquisa, decidimos que precisava haver um recorte: filmes com diretores ou personagens negros parecia ser um recorte interessante na medida que se tratava de uma escola pública onde a maioria dos meus alunos são negros. Recordo-me que ao se deparar com um ator/personagem negro de “*Uma incrível aventura*”, o aluno P. de 13 anos, falou alto: “*Igual a eu!*”.

No primeiro capítulo deste trabalho, há um apanhado de como cheguei ao tema. A relação que possuo com a disciplina que leciono na educação básica há 15 anos, os estudos de análise do discurso e sociolinguística nos tempos da graduação, sobretudo, as leituras de Bagno (1999), que influenciaram a minha maneira de ensinar e de lidar com a própria disciplina, assim como o trabalho com a imagem me ajudou nessa elaboração, reconstruindo, de alguma forma, a minha trajetória como docente até aqui. Além disso, vou descrever um pouco dessa minha entrada no campo e apresentá-lo neste primeiro capítulo.

É preciso esclarecer que a Escola Municipal Escritora Leila Oli é um nome fictício que eu arrumei depois que uma amiga muito querida faleceu em abril de 2019. Leila me acompanhou em muitas escolas por onde passei, levando um pouco da sua poesia e um pouco

de Adélia Prado, poeta de sua predileção, por isso essa escola-campo leva seu nome nessa pesquisa.

Ainda no primeiro capítulo, trazemos Ricoeur (1994) para pensar o conceito de narrativa, sobretudo a narrativa discente, foco dessa investigação, assim como, alguma narrativa docente que aparece, vez ou outra, e a relação entre essas temporalidades. As leituras de Bakhtin e Voloshinov (1976) e suas polifonias também me foram grandes aliados nesse percurso.

No segundo capítulo, apresento melhor o campo, E.M. Escritora Leila Oli, e seus personagens, as narrativas desses jovens, na Zona Sul, do Rio de Janeiro, sobretudo, suas relações com a narrativa filmica, com a imagem de um modo geral e com o celular em particular, uma vez que o celular é um aparelho que, de alguma maneira, atravessa, recorta este cotidiano escolar, objeto bastante significativo para os jovens, produzindo várias imagens: da rede social ao YouTube.

Foi nesse momento da pesquisa que me dei conta da importância de trazer uma dimensão mais prática para esse trabalho e o grupo de pesquisa de cinema e educação Kumã (UFF), foi um grande parceiro nesse sentido, nos ajudando a transformar nossos móveis, também em nossos olhos, aguçando esse olhar para os cotidianos escolares que, por vezes, passam despercebidos ou são, mesmo, naturalizados por nossas retinas embaçadas, tão fatigadas como nos diria Drummond, talvez uma pedra no meio do caminho.

O terceiro capítulo deste trabalho surgiu a partir de casos vividos na escola-campo, surgiu a partir de uma demanda do próprio campo, que a todo momento, me pedia para falar desse cotidiano escolar intenso, imenso, me trazendo casos e experiências que, a princípio, não se relacionavam com meu recorte de pesquisa como, por exemplo, a temática de gênero e sexualidade.

Na escola esse é um tema tabu e após levar o filme *“As melhores coisas do mundo”* de direção de Laís Bodansky para a aula, era comum a seguinte indagação: *“Professor, e aquele filme pornô que o senhor trouxe?”*, não por acaso surgia o título deste terceiro capítulo, era preciso pensar, discutir, refletir por qual motivo, em alguma medida, trazer os filmes de sexualidade e gênero para escola, era para os estudantes, o equivalente a trazer filmes pornográficos. Em que medida, para a escola, está tudo em um mesmo pacote?

Em tempos de Escola sem partido, onde o tema da sexualidade passa a não ser mais bem-vindo na escola, à despeito dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola passa ainda mais a tratar do tema: quando proíbe uniforme customizado pelo próprio alunado porque mostra a barriga, quando permite o uso do short curto apenas nas aulas de

educação física, quando separa, na educação infantil, brinquedo de menina e brinquedo menino.

Nesse ínterim, lembro de E, de 14 anos, na minha mesa, como que falando, cantando, para mim, o funk proibidão “*Vou comer seu pai de quatro*”, um hit entre os adolescentes naquele momento: “*Isso é cultura ?*”, “*Você disse que isso é cultura!*”, me indaga, me desafia, como se eu fosse o dono de uma verdade absoluta, ou tivesse a chave da resposta. E, a princípio, podia parecer um aluno que alguns docentes chamariam de relapso pois não tinha caderno e não copiava nada. É, de fato não se constituía um aluno copista, pelo contrário: pegava as coisas rápido e a toda hora me questionava.

Naquele momento, me dou conta de que, talvez, uma das grandes questões do ensino de língua materna hoje, seja acreditar em respostas únicas, verdades absolutas para todas as questões, quando alguém grita, quase que sentencia, certa vez, lá de trás, na chamada turma do fundão, a uma de minhas perguntas: “*Tudo é cultura !*”, me recordo então de “*O perigo de uma história única*” de Chimamanda Adichie. E assim, a escola segue falando, em seu território, sobre corpo, gênero e sexualidade.

E é preciso pensar de que maneira os filmes sobre a temática estão sendo recebidos por essa escola. Resta saber, porque esses filmes são tão estigmatizados e mal recebidos, por se tratar de filmes com uma temática tão delicada ou simplesmente por se tratarem de um texto filmico, uma vez que existe um lugar-comum na educação de que quando trazemos um filme para ver junto com as turmas não estamos, necessariamente, dando aula “*O professor não dá aula, só passa filme*”, ouvimos, muitas vezes, nós educadores da imagem, que primamos por uma educação do olhar, tanto do alunado, quanto de docentes.

Retornamos então a Alves (2000) quando ele nos diz que a escola está mais preocupada que as crianças decorem as palavras, ignorando o fato de que “[...] as palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor” (ALVES, 2000, p. 18). Existem muitas pessoas com a visão perfeita que, assim como, a mulher do médico, em “*O ensaio sobre a cegueira*” de Saramago, nada veem, justamente porque o ato de ver não é natural, precisa ser ensinado, aprendido, apreendido. Por isso, seguimos nós educadores do olhar, mais uma vez, na contramão dessa história, como nos diria W. Benjamin escovando essa mesma história à contrapelo.

2 DISPOSITIVOS, PRÁTICAS E SUBJETIVIDADES

No primeiro capítulo deste trabalho, iremos apresentar de maneira geral, como o pesquisador teve acesso ao tema escolhido. A relação que possuo com a disciplina que leciono na educação básica há quase 15 anos. Os estudos de análise do discurso e sociolinguística nos tempos da graduação, sobretudo as leituras de Bagno (1999), e em como isso influenciou minha maneira de ensinar e lidar com a própria disciplina, e em como o trabalho com a imagem me ajudou nessa elaboração, reconstruindo, de alguma forma, a minha trajetória como docente até aqui, além de falar um pouco dessa minha entrada no campo e apresentá-lo, ainda que de uma maneira geral.

2.1 “Ah, esqueci de falar eu sempre fico triste quando um filme acaba...”

O título desta seção é uma fala do meu sobrinho B.V.M, na época, com 5 anos de idade, após sair comigo de uma sessão de Homem-Aranha no aranha reverso em 2018. Minha relação com meu sobrinho se estabelece assim, sempre tentando levá-lo ao cinema, ou a passeios culturais. A relação com meus alunos, nas duas escolas, em que atuo como docente não se estabelece de uma maneira muito diferente, procuro sempre facilitar o acesso ao material audiovisual, ou mesmo ao texto imagético, seja charge, quadrinhos, mangás, quadrinho da cultura japonesa que, de uns anos para cá, faz sucesso entre crianças e jovens.

A grande questão são como esses gêneros textuais são recebidos, não só pelas crianças e jovens, mas também pela própria escola, enquanto uma instituição formativa bastante importante onde, de um modo geral, passamos, ou pelo menos deveríamos passar, grande parte da vida. E talvez esse trabalho comece a partir dessa angústia.

A presente pesquisa trata-se de uma reflexão a respeito de como crianças e jovens interagem em seus cotidianos, sobretudo na escola, com os gêneros textuais e textos imagéticos, com uma atenção especial para as produções cinematográficas de um modo geral, filmes e séries, a nova febre do momento entre os adolescentes, mas não só isso, o presente trabalho trata também da forma de como a escola recebe todo esse escopo, esse material vindo dessas crianças e desses jovens e que também, de uma maneira ou de outra, acabam por recortar, ainda que sem querer, a sua narrativa.

A maneira como os jovens hoje manipulam e lidam com seus *smartphones* acessando de redes sociais ao YouTube, também faz parte do recorte de pesquisa deste trabalho, uma vez que esses aparelhos nos trazem, a eles e a nós, uma série de outras imagens, imagens outras, desde memes a video caseiros, e a escola, muitas vezes, sem saber o que fazer com essas imagens, embora elas estejam nos cotidianos de nossas salas de aula concorrendo com um conteúdo que, muitas vezes, não leva esse material em consideração.

Nesse sentido, é preciso entender Ricoeur (1994), antes de tudo, entender que o autor conversa bastante com Santo Agostinho e Aristóteles. Com relação às aporias de Santo Agostinho, entendendo aí o próprio conceito de aporia como um gênero em que o orador finge hesitar em busca de uma determinada expressão, compreende-se que foi a partir delas que Ricoeur traça uma relação entre o tempo humano e o tempo narrativo.

No que toca o pensamento aristotélico, é preciso evocar novamente o conceito de mimese para finalmente deixar de compreendê-lo apenas como uma mera cópia do mundo real, o que seria, pelo menos em um primeiro momento, um pensamento prematuro. É preciso entender a mimese não como uma categoria fixa, mas como um processo, ou um conjunto de operações simbólicas em constante negociação. Há uma constante tensão, segundo Ricoeur (1994), entre o espaço biográfico e a ficção, bem como entre a própria narrativa histórica e o processo de ficcionalização.

Ainda para o autor, “ a mimese de Aristóteles tem só um espaço de desenvolvimento (...) é o processo ativo de imitar ou representar” (RICOEUR, 1994, p.58), apenas compreendendo a própria mimese como um processo ativo de construção de sentido, e não como uma mera reprodução do mundo real, é que talvez de fato passamos a compreender também o que o próprio Ricoeur chamará de “*tessitura da intriga*” e, a partir disso, chegar à narrativa. Ao refletir sobre os fios narrativos, penso em Sherazade e as mil e uma noites, tentando me dar conta de em que momento eu perdi o “fio da meada”, ou melhor, o fio dessa narrativa.

Pensando nos fios das minhas próprias narrativas, pensando que fios são esses que eu tenho que juntar, penso também em D. Casmurro “ao atar as duas pontas da vida...” (ASSIS, 1994, p.5). A Casa de Mata-Cavalos e a Casa do Engenho Novo. Na primeira casa, ele era apenas o filho de D. Glória, futuro seminarista. Já no Engenho Novo, era o D. Casmurro, que dá título ao livro, convivendo com a dúvida da traição de Capitu.

E quanto a mim, quais pontas eu deveria atar para juntar os fios de minha narrativa? Talvez fosse preciso compreender primeiro de onde vem esse meu lugar de fala, ou mesmo “o que é lugar de fala?” (RIBEIRO, 2017), expressão que, a princípio, me causa um certo

estranhamento, por talvez carregar em seu bojo um sentido muito mais individual que coletivo. Se todos têm o seu lugar de fala, por que não fazemos, desses vários lugares, um lugar único? Gritando todos com uma única e potente voz. Seria lindo.

Mas seria também acreditar no mito da democracia racial no Brasil. Seria acreditar que Rafael Braga, preso, e único condenado pelas jornadas de junho de 2013, estava apenas no lugar errado, na hora errada. Seria como ter que enfiar goela abaixo que a vereadora Marielle Franco foi apenas mais uma vítima da violência urbana no Rio de Janeiro.

Para Ribeiro (2017), o falar não se limita ao ato de emitir sons, palavras, organizar um discurso, e o pensamento, mas está intrinsecamente relacionado ao fato de poder existir. Ainda para a autora, refletir sobre o lugar de fala é refutar toda uma historiografia tradicional, rechaçar o fato de o povo preto só aparecer nos livros de História do Brasil no capítulo que trata da escravidão e suas consequências. Compreender lugar de fala é refutar toda uma episteme embranquecida.

Para Santos (2010), os grandes teóricos do século XX são homens brancos dos séculos XVIII, XIX e da primeira metade do último século como Adam Smith, Darwin, Lavoisier, o próprio Marx, e Einstein com a sua teoria da relatividade. “*A ordem científica hegemônica*”, se apropriando de um termo de Boaventura de Sousa Santos (1988), ainda era predominantemente branca e masculina no início do século XX.

Para a própria Ribeiro (2018), em “*Quem tem medo do feminismo negro?*”, seu último livro, “a crítica da ciência moderna como um padrão exclusivo para a produção de um conhecimento é resultado da classificação racial da população” (RIBEIRO, 2018, p.45), uma vez que o modelo epistêmico valorizado, escolhido como padrão, é sempre o branco.

Ainda segundo Ribeiro (2018), é de fundamental importância que todos discutam sobre racismo porque talvez só apenas dessa forma indivíduos pertencentes a grupos privilegiados consigam enxergar seus privilégios, o que, para Mombaça (2017), já é um grande equívoco, “se não tem a pele preta em matriz não me representa/ se não tem o cabelo crespo em raiz não me representa...” diz justamente um dos versos da canção “Lugar de fala” lançada em 2016.

Ainda para o autor, quando o conceito de “lugar de fala” desautoriza um determinado discurso, certamente ele está desautorizando um determinado discurso hegemônico que desde sempre vem contribuindo para um pensamento eurocêntrico, uma episteme embranquecida, como também para o próprio genocídio do povo negro, lembrando aí, do próprio conceito de polifonia que, de alguma forma, atravessa a obra de Bakhtin (2003), as vozes do discurso,

uma vez que para autor não existe discurso puro, todo discurso carrega outros que o antecederam.

O autor analisa vozes de personagens que “é como se soassem ao lado da palavra do autor”, logo se vê que o discurso eurocêntrico predominantemente branco e masculino, desautorizado pelo conceito de “lugar de fala”, segundo Mombaça (2017), vem se propagando ao longo de toda a história do pensamento ocidental.

Para Fraser (2006), essa questão é ainda mais complexa do que parece, uma vez que há aí, nessa relação, o que a autora chamou de um dilema de redistribuição-reconhecimento. Quando pleiteamos um lugar de fala, estamos certamente travando uma luta por reconhecimento. Porém, inserida nessa própria luta por reconhecimento há uma luta por redistribuição, seja ela uma redistribuição de renda ou a redistribuição de uma jornada de trabalho mais justa entre homens e mulheres devido à precariedade material da própria existência humana.

Logo, a luta por reconhecimento, ou seja, por um lugar de fala, pela legitimidade discursiva, esvazia, em certo sentido, a luta por redistribuição. Com a emergência dessas lutas “pós-socialistas”, termo utilizado pela própria Fraser, que buscam reconhecimento sob a égide de uma bandeira, as lutas cuja agenda é a própria condição material de existência, ou seja, lutas por redistribuição, ficam em segundo plano. Não é à toa que nos último dez anos se viu, progressivamente, o enfraquecimento dos sindicatos e a própria flexibilização das leis trabalhistas.

Ainda estaríamos no melhor dos mundos se não pensássemos no que a **autora** chama de *coletividades bivalentes* ou *tipos híbridos*, como é o caso da luta por pautas feministas. A agenda feminista, de um modo geral, assim como o próprio movimento negro, anseia por medidas tanto da esfera econômico-política, ou seja, de redistribuição, quanto da esfera cultural–valorativa, de reconhecimento. As discussões de gênero como um todo carregam essa “bivalência”. O próprio movimento LGBTQI+ sofre dessa mesma angústia quando briga por atendimento de saúde especializado para travestis e transexuais ao mesmo tempo em que luta pela incorporação desse segmento no mercado de trabalho sem nenhum tipo de distinção.

Problematizado o conceito de “lugar de fala”, que não pode e não deve servir como uma solução fácil para as lutas identitárias por reconhecimento, falo agora então do meu lugar de fala: o de professor de escola pública, mais especificamente professor da Secretaria Municipal de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

Para ser mais específico ainda, um professor de escola pública, de Língua Portuguesa, que trabalha com o texto imagético em sala de aula, seja a charge, o quadrinho ou o próprio texto filmico, o que de um modo geral causa um certo estranhamento entre alguns colegas de disciplina que não compreendem a imagem como conteúdo de suas aulas, a despeito de avaliações do governo federal que, de alguma forma, se apropriam bastante do texto imagético, vide ENEM e PROVABRASIL.

Porém, antes de tudo, é preciso fazer uma pausa para falar das condições do trabalho docente, é preciso falar que toda as sextas-feiras, eu venho correndo da Mangueira, da outra escola, para dar os últimos tempos da manhã para uma turma de 7º ano na E.M Escritora Leila Oli (nome fictício), na Zona Sul do Rio de Janeiro. Talvez sexta-feira seja o meu dia mais difícil da semana exatamente por isso. Escolas com territórios, territorialidades em disputa, extremamente distintas, faixa-etárias diversas.

E é preciso falar dessas tensões, desses territórios, dessas territorialidades (HAESBAERT e MONDRADO, 2010), sobretudo desses meus trajetos, meus percursos de todos os dias entre uma escola e outra. De alguma maneira, é durante esse meu percurso diário que eu curto a cidade com todas as suas ruas e ruelas, suas idiossincrasias e suas contradições, o encontro entre a favela, o asfalto e o mar, um encontro entre a favela e o mar, entre a zona norte e o mar, que ficou ainda mais difícil com a redução dos trajetos das linhas de ônibus ainda na segunda gestão de Eduardo Paes (2012-2016). Para Simas (2019, p.65),

As ruas da minha infância conhecem os mosaicos dos alumbramentos que não me largam: o risco de morrer engasgado com uma bala soft, o mergulho na piscina Tone, o medo de encontrar o sujeito da propaganda gritando que ninguém segura o Khalil M. Gebara., Kichute amarrado na canela, a palma da mão cortada pela linha com cerol, os sambas do Martinho da Vila e da Clara Nunes nas macarronadas de domingo.

No caminho, no trânsito, no Uber, porque não conseguiria chegar ao trabalho caso não recorresse ao aplicativo, ainda engolindo um salgado, um sanduíche porque não deu tempo de tomar café, porque hoje não tem mais o café do companheiro que foi embora meio sem avisar, porque saí em jejum, me deparo com o inscrito do viaduto da Mangueira que vai dar na escola de samba: “*Somos os professores mais baratos do mundo*”, o que poderia servir muito bem como mais uma epígrafe para este trabalho, detona em mim uma certa epifania, se é que eu posso chamar assim, uma certa reflexão a respeito das condições do trabalho docente que, em geral, se divide em mais de uma escola, em mais de uma jornada. Essas ideias comungam com as ideias de Rio (1995, p.4) que apresenta:

A rua nasce, como o homem, do soluço, do espasmo. Há suor humano na argamassa do seu calçamento. Cada casa que se ergue é feita do esforço exaustivo de muitos seres, e haveis de ter visto pedreiros e canteiros, ao erguer as pedras para as frontarias, cantarem, cobertos de suor, uma melopeia tão triste, que pelo ar, parece um arquejante soluço. A rua sente nos nervos essa matéria da criação, por isso, é a mais igualitária, a mais socialista, a mais niveladoras das obras humanas.

2.2 Memórias, prática docente e metodologias

O presente trabalho nasceu um pouco dessa minha angústia como professor. Um professor de língua portuguesa como língua materna que tem como formação a análise do discurso e a variação linguística. Ao entrar na sala de aula pela primeira vez, há quase 15 anos, deparo-me, para minha surpresa, com um ensino de língua ainda muito pautado na lógica do acerto e do erro, com um ensino de gramática muito associado à NGB, Nomenclatura Gramatical Brasileira, muito preocupado em dar nomes às categorias gramaticais e o texto ainda com muito pouco espaço na sala de aula. Quando o texto era inserido em alguma metodologia, sobretudo em aulas de Língua Portuguesa como língua materna, essa era reconhecida como “nova”, “um museu de grandes novidades”, como diria Cazusa, uma vez que a análise do discurso e a variação linguística já propagam o uso do texto na sala de aula desde a década de 70.

Eu, com vinte e poucos anos, recém-saído da graduação de Letras na UFRJ, que tem como tradição a formação em um ensino de língua mais discursivo, encontrando no texto um aliado, um fomentador para as mais diversas discussões, tinha a ânsia de transformar a minha sala de aula em uma “arena de debates”, trabalhando em conjunto textos verbais e não verbais, contos e novelas, assim como charges e quadrinhos, sinopse de filmes, bem como os cartazes desses mesmos filmes, mas o que eu encontrei foram alunos, e professores, que não reconheciam no texto, seja ele verbal, ou não verbal, escrito ou imagético, um conteúdo importante, valorizado nas aulas de língua portuguesa como língua materna.

Encontrei alunos, e professores, copistas, preocupados em encontrar uma única resposta certa para suas questões. “A biblioteca está fechada se não os alunos entram”, recordo-me uma vez ter escutado de uma professora. Como o jovem professor que habitava em mim, e habita até hoje, poderia lidar com isso? Talvez fosse preciso abandonar tudo

isso para seguir um outro rumo menos frustrante. E assim é a minha história com o magistério: cheia de inúmeros recomeços.

Em 2010, ao me deparar com o grupo de pesquisa coordenado pela professora Adriana Frassetto na UFRJ, começo a vislumbrar o cinema como mais uma possibilidade de letramento na sala de aula, o cinema como uma possibilidade de letramento em si. O texto de Migliorin (2010), “Cinema e escola sob o risco da democracia”, cai como um estopim sobre a minha prática de professor e, quem sabe, talvez, seja ali o início desse trabalho.

Em setembro de 2010, quando trabalhava no extinto C.E José de Alencar, colégio esse que fechou por conta da política de governo do ex-governador Sérgio Cabral, que entendia que trabalhador não precisava estudar, por isso fechou, pelo menos, metade das escolas que funcionavam no período noturno e eram compartilhadas com a rede municipal, fundamos o *Cinealencar*. O objetivo do projeto também era, de alguma forma, tentar conter a evasão do turno da noite.

O projeto era tocado por três professores: Um professor de artes, que também lecionava filosofia na escola, a professora de sociologia e eu, professor de língua portuguesa. O projeto nasceu, mais do que da afinidade das três disciplinas, da afinidade desses três professores que iam para o bar em frente à escola depois da aula e, entre vários outros assuntos, refletia-se ali muito também sobre o projeto de educação que acreditávamos, o projeto que gostaríamos que fosse possível, independente do desmonte que assolava a educação pública, naquele momento, no governo Sérgio Cabral.

Existia uma vontade muito grande da gente, naquela época, e também da direção da escola, que de uma maneira geral, parecia ser uma direção bastante preocupada com o pedagógico e nos dava, de alguma forma, carta branca para tocar nossos projetos. É importante lembrar que o C.E José de Alencar ficava no bairro de Laranjeiras, na Zona Sul do Rio de Janeiro, onde se atendia sobretudo alunos da comunidade do Cerro-Corá, comunidade essa que começava a passar por um processo de pacificação, era o início das UPPs, e da comunidade Tavares Bastos no bairro do catete.

Em geral, o público da escola era um público que estava afastado dos bancos escolares há muito tempo em função, muitas vezes, de constituir família muito cedo, no caso mulheres, e só retornar depois dos filhos criados, algumas vezes, já com netos. Outros retornavam à escola em função de exigência do trabalho, um perfil mais masculino,

dizendo, inclusive, não ter aproveitado a escola na idade certa, alegando um certo enfado com relação às tarefas escolares desde cedo.

O primeiro filme do Cinealencar foi “Entre os muros da escola” (2009), do diretor francês Laurent Cantet. Apesar de um filme de ficção com uma estética documental, os alunos se identificaram bastante por ser um filme que se passava em um cenário bastante conhecido por eles. Com o tempo, passamos também a estabelecer parcerias com o projeto “Cinema para todos” e a levar nossos alunos às salas de cinema da cidade. Um dos filmes assistidos pelo Cinealencar por meio desse projeto foi o filme “Gonzagão: de pai para filho”, do diretor Breno Silveira. Em um primeiro momento, inclusive, a ideia era fazer desse trabalho um projeto de construção memória do Cinealencar. No entanto, em função da escassez de depoimentos e fotos desse período, fizemos uma outra opção em termos de metodologia e recorte.

Para este trabalho, escolhemos a Análise do Discurso (AD) como uma das metodologias possíveis para a categorização das falas dos jovens a respeito da sua relação com a narrativa fílmica, entendendo que a escolha da própria AD como metodologia de trabalho, sem dúvida, pressupõe certos limites com relação aos resultados encontrados na pesquisa, uma vez que o trabalho com a língua, com o discurso hierarquizado, por si só, certos dados, uma vez que, como se sabe, a língua/discurso, dentro, e fora da escola, é um instrumento de poder, na medida em que funciona de acordo com a lógica do acerto e do erro, nos apontando, constantemente, o que é e o que não é a norma culta, o que é e o que não é o discurso hegemônico: “A linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2015, p.25).

A influência de Fairclough (2018), pioneiro na discussão sobre a análise crítica do discurso, com sua análise de discurso textualmente orientada (ADTO) também é uma referência importante também para essa investigação. A análise crítica do discurso tem uma influência significativa do pensamento de Michel Foucault, uma vez que o trabalho do pensador francês representa, em alguma medida, uma importante contribuição para uma teoria social do discurso, sobretudo, no tocando às relações de poder que, estão, de alguma maneira, imbricadas nas relações discursivas, a construção discursiva dos sujeitos, do conhecimento e em como todos esses fatores interferem no campo social enquanto uma possibilidade real de mudança.

Para Fairclough (2018), a linguagem, bem como o discurso, é um lugar de conflitos políticos e simbólicos em que os sentidos são, permanentemente, negociados, articulados, movimentados, direcionados para a produção de um mundo logicamente instável, o que não invalida o fato de eu cada vez mais ver também a minha pesquisa se aproximar bastante de um trabalho mais etnográfico onde, além da relação com os filmes, o cotidiano, os cotidianos, dentro da escola, passa a ser também traço bastante significativo trazendo, porém, algumas questões, pensando assim com todos os limites que essa metodologia nos propõe, o que significa, necessariamente, afetar e aceitar ser afetado por esse campo (FAVRET-SAADA, 2005), por essa investigação, sobretudo quando se trata de uma pesquisa etnográfica. A autora cuja pesquisa etnográfica tem como tema a feitiçaria, me indaga e me coloca questões interessantes.

Em certa altura de sua pesquisa, a Favret-Saada (2005) disse que deixou de anotar, de fato, por vezes, numa etnografia, o que ficar de cor, no coração, segundo a própria etimologia, talvez seja o mais interessante. Em outro momento, a autora coloca que deixa de se colocar como pesquisadora/observadora e passa, como alguém comum, nesse processo, se misturando entre enfeitadores e enfeitados. Pergunto a mim mesmo se na minha investigação sobre as narrativas dos jovens a partir do texto imagético, do audiovisual eu consigo me misturar entre eles. A primeira dificuldade seria a nossa diferença de idade, 20 anos de diferença pelo menos, a segunda dificuldade é a própria hierarquia dentro de uma estrutura escolar.

Por isso, é importante reforçar, neste primeiro capítulo, que a opção metodológica da análise do discurso, enquanto uma metodologia possível para essa investigação, se mistura com uma pesquisa etnográfica, na medida que optamos também por uma escrita, um caderno de campo em que muitos dados para essa pesquisa foram retirados deste caderno, desta escrita, quase que cotidiana, ao mesmo tempo que se configura também como uma pesquisa-intervenção, participante, na medida que eu sou o professor regente das turmas e, sempre, de alguma maneira, tencionando com um texto imagético: seja uma charge, um quadrinho ou um filme, além da própria análise da narrativa/ discurso desses jovens que, em geral, estão entre 11 e 17 anos, e são moradores de uma importante comunidade no Rio de Janeiro.

Uma questão que surge no contato com a narrativa de jovens do ensino fundamental II, tendo como mediação o cinema, bem como a própria narrativa fílmica, é o fato de, muitas vezes, pensando numa metodologia de trabalho, tentando, de alguma forma, delimitar o objeto – no caso a própria narrativa de jovens – é a de não cair na tentação de interpelarmos o adolescente com perguntas como as seguintes: “Você gostou do filme?”, “Por quê?”.

Chega-se à conclusão que esse tipo de escolha metodológica, um questionário fechado, para pesquisar narrativas de jovens pouco adiantaria, uma vez que tal metodologia difere muito pouco das chamadas provas e testes bimestrais a que o aluno se submete a cada dois meses. É preciso deixar os jovens livres para contar as suas narrativas, sem fechar, nem delimitar nenhum tipo de questão. Nesse momento, também nos perguntamos se não seria talvez mais interessante privilegiarmos a narrativa docente em detrimento da narrativa de jovens, talvez conseguíssemos pensar de maneira mais significativa a questão, se isolarmos melhor o objeto.

2.3 Contradições, texturas e textualidades

No percurso discursivo que vimos desenvolvendo ao longo da pesquisa, interrogamos como se constrói a constituição simbólica dos espaços centrais e periféricos dentro da própria comunidade, das escolas pelas quais o autor vem percorrendo, ao longo de quase 15 anos de exercício do magistério, bem como da própria instituição escolar.

É importante deixar claro que talvez a presença do cinema na escola sirva para aproximar essa escola desse estudante, mas seu objetivo maior é, de fato, o cinema ser um aliado no processo de letramento desse alunado, promovendo, quem sabe, uma alfabetização audiovisual, inclusive nas aulas de língua portuguesa como língua materna, entendendo que “ensinar” a norma culta não é, necessariamente, trabalhar inserido na lógica do acerto e do erro, mas sim dentro de uma lógica que sensibilize esse alunado para as diversas situações de uso e “as diversas línguas portuguesas” dentro da disciplina Língua Portuguesa.

Para Silva (2000), é preciso destacar que, de um modo geral, o ensino de língua portuguesa ainda hoje, mesmo com toda contribuição da análise do discurso e da variação

linguística, é muito voltado para a difusão da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) e para a lógica do acerto e do erro, e mesmo o uso do texto como um fomentador das discussões na aula de língua materna é visto com certo estranhamento por parte de alguns colegas que ainda dividem suas aulas em três partes: Gramática, Literatura e Produção de textos, como se o trabalho com o texto não atravessasse, de alguma forma, todos esses momentos.

Para Bakhtin e Voloshinov (1976), o entendimento do texto/enunciado está muito mais associado ao discurso extraverbal que ao discurso verbal necessariamente, sobretudo se estamos falando de entonação/prosódia. Um enunciado/texto do tipo “ ah é, com certeza” pode significar exatamente o contrário do que está sendo dito dependendo da entonação que for dada a ele.

Um ensino de língua que não leve em consideração a oralidade, bem como todas essas questões, será um ensino descolado da própria vida. Ainda para Bakhtin e Voloshinov (1976), o contexto extraverbal precisa levar em consideração os seguintes tópicos: o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação (conhecimento partilhado) e a avaliação de uma determinada situação já dada. Um enunciado/texto como “Você não tem nada na cabeça” tem um sentido se proferido por um médico durante uma consulta e outro sentido completamente diferente se for proferido por um amigo, muito próximo, durante uma conversa de bar.

A gramática da forma como é ensinada na escola, bem como o ensino tradicional, não faz distinção entre esses dois enunciados/texto porque não se reflete, em uma aula de língua materna mais tradicional, a respeito dos contextos em que esses mesmos enunciados foram produzidos. Talvez por isso, tanto estranhamento em um trabalho efetivo com o texto em sala de aula.

É comum se ouvir, pelo menos em algum momento, por parte de algum colega, e quiçá, de algum aluno também: “Mas você só passa texto?”. Para Orlandi (2015), não se sabe o real o motivo pelo qual somos afetados por um determinado texto e não por outro, por um determinado discurso e não por outro, atribuindo, por vezes, diferentes sentidos a um mesmo texto. Ainda para a autora, a análise do discurso propõe, de certo modo, construir escutas, bem como leituras de mundo que permeiam diferentes efeitos de sentido, além de evidenciar relações de poder em diferentes graus que começam a se concretizar a partir da linguagem.

O enunciado “você passa só texto?”, vindo de um professor de língua, ou mesmo de um aluno, inserido em determinada situação de ensino, pressupõe, de certo modo, que esse ensino não leva em consideração o que o próprio Bakhtin e Voloshinov (1976) chamou de “contexto extraverbal”, pressupondo um ensino de língua pautado na lógica do acerto e do erro.

Se o uso do texto, nos seus mais variados gêneros textuais (seja a anedota, a propaganda, o conto...) é uma novidade nas aulas de língua portuguesa a ponto de causar um estranhamento, ainda que por parte de alguns alunos e professores, talvez não seja preciso ir muito longe para perceber que o texto imagético (seja o cinema, a charge, o quadrinho...) apenas seja visto de uma maneira mais acolhedora quando trabalhado pelo professor de artes em sua disciplina.

E qual o lugar então desse professor de língua materna que trata o texto imagético como um conteúdo importante em suas aulas? Mendonça (2005), desmistifica a chamada “crise da leitura” entre crianças e adolescentes. Segundo a autora, os jovens leitores deleitam-se com textos híbridos (textos verbais e não-verbais), de grande carga imagética, tal como a história em quadrinho e a charge, curiosamente muito pouco contemplada pela escola, ou pelo menos por algumas escolas, ainda que a rede municipal do Rio de Janeiro tenha um material cuidadosamente elaborado para o uso em sala de aula, ainda que esse uso seja apenas uma sugestão, cujo conteúdo são crônicas, charges e inúmeras histórias em quadrinhos. O caderno pedagógico, como esse material é também chamado pelos professores, ou a apostila, como é conhecida pelos alunos, ainda é visto muito mais como um intruso do que como um aliado entre os docentes.

Talvez porque seu conteúdo esteja vinculado à prova bimestral da rede, o que torna seu uso sugestivo quase que obrigatório. Em uma propaganda da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro veiculada na TV aberta duas personagens que, aparentemente, são duas mães de aluno travando um diálogo que termina assim: “Os alunos vão ganhar uma coleção de livros didáticos, antes eram aquelas apostilas...”, o discurso oficial do poder executivo criminalizando o uso dos cadernos pedagógicos, ainda que seja apenas por uma questão política, torna o manuseio desse material ainda mais estigmatizado, embora seu conteúdo contemple uma série de textos verbais e não-verbais onde conteúdo gramatical atravessa todo ele, porém o foco é a análise do discurso e a variação linguística.

No caso dos professores, na greve de 2013, levantou-se a questão de que a gráfica que imprimia os tais cadernos era a gráfica do marido da então Secretária de Educação Claudia Costin, o que criou uma resistência ainda maior ao material elaborado pela professora Maria Tereza Tedesco da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Em uma conversa com uma turma do nono ano, a 1902, do ano de 2019, turno da tarde, a respeito do trabalho que a gente vinha fazendo até aqui, desde de 2018, noto uma insatisfação muito grande por parte deles com relação ao uso desse material em sala –“ a gente vai concorrer com alunos de escola particular”, me diz um deles e eu reflito no que é próprio de uma escola particular e o que é próprio de uma escola pública, o que está por trás desse discurso: “A gente vai concorrer com alunos de escola particular”, qual conhecimento eu estaria negligenciando, sonogando, impedindo que meu alunado tivesse acesso? “A gente vai concorrer com alunos de escola particular” faz parte mesmo do discurso desses jovens, ou é a própria escola pública negligenciando o seu próprio trabalho, reproduzindo o “status quo”, toda uma estrutura, ratificando todo um discurso que diz que o que vem da escola pública é ruim. Uma das alunas chega a me dizer que eu precisava ser “mais duro” com eles. A partir daquele dia eu compreendi mais ainda o que já venho compreendendo há tempos, de que é muito difícil desconstruir no imaginário não só do alunado, mas da própria escola pública, de um modo geral, sobre o que seria uma aula de ensino de língua , sobretudo ensino de língua materna, e eu precisava a partir daquilo que eles conheciam.

Segundo Sant’Anna (2016), o próprio trabalho em sala de aula com a narrativa fílmica, ou mesmo com o texto imagético, por si só, coloca esse docente, sobretudo se estamos falando da educação básica, em uma situação bastante periférica, marginalizada com relação não só à escola, bem como com a docência de seus próprios colegas, tendo em vista que o trabalho com a imagem na escola pressupõe uma certa escuta, uma pausa no chamado conteúdo escolar, um olhar outro, uma outra forma, outra maneira de se trabalhar no espaço-tempo da sala de aula.

O trabalho com a charge e o quadrinho na sala de aula ao mesmo tempo em que propõe que o aluno refine a sua leitura de mundo, conseguindo enxergar as entrelinhas de um texto, ou aquilo que o próprio Bakhtin e Voloshinov (1976) chamou de “discurso extratextual”, também evita a chamada “decoreba” do caderno na véspera da prova, uma vez que essa avaliação passa a ser uma avaliação analítica, excluindo a lógica do acerto e do

erro como método de aferição de conteúdo e confiando muito mais na capacidade leitora, analítica e investigativa do alunado, o que, a princípio, pode gerar uma certa insegurança. Essa avaliação propõe também ao corpo docente uma prática em sala de aula, talvez, menos assertiva, o que, em certa medida, exige desse mesmo docente um confronto com toda uma estrutura escolar, por vezes engessada, que há anos funciona inserida nessa mesma lógica, sobretudo no que toca o ensino de língua materna.

De um modo geral, charges e quadrinhos trabalham com as entrelinhas, os subentendidos, os silêncios do texto, talvez com o cinema isso também não seja diferente. Muitas vezes, é a esse silêncio que cabe ao leitor dar sentido, é ao preencher essas lacunas que nasce o riso, o humor, traço distintivo desses para com outros gêneros textuais, ainda que a charge seja ainda mais colada na notícia e tenha mais do que nunca um pé na arte, na literatura, e outro no jornalismo.

Para Broncart (1999), a diversidade de critérios que legitima em geral os textos como quadrinhos ou não, de alguma forma, dificulta sua categorização, ainda que sejam de fácil identificação devido à peculiarização dos quadros e balões. Para Orlandi (2015), não só a anedota, os textos que trabalham com o humor – como a própria charge e a HQ – têm no silêncio seu elemento-chave para construção de sentido. Ainda para a autora, o dito está necessariamente relacionado com o não-dito e escutar os silêncios do texto pressupõe, uma certa disponibilidade dos interlocutores. Para a autora, todo texto tem seu silêncio, independentemente do gênero textual ao qual está atrelado.

É preciso discutir o silêncio “em sua materialidade significativa” (ORLANDI, 1997, p. 12). Ao distinguir algumas formas de silêncio, Orlandi (1997) nos fala da importância de diferenciar silêncio e implícito uma vez que, segundo a autora, há inúmeras formas de dizer sem incorrer na responsabilidade de ter dito.

A dificuldade que se tem de enxergar os não-ditos se dá pela “domesticação” da língua enquanto discurso, termo empregado pela própria autora, uma vez que essa “domesticação” ocorre exatamente pela exclusão da perspectiva discursiva da linguagem, talvez daí se dê também a dificuldade para um ensino de língua materna em uma perspectiva discursiva.

É preciso tratar aqui também do silêncio enquanto fundador ou fundante, daí fazemos a distinção do silêncio enquanto fenômeno físico e o silêncio enquanto um elemento bastante significativo para a construção de sentido do texto/enunciado. Para

Orlandi (1997), o silêncio é a própria condição da produção de sentido. É como se o silêncio fosse permeado por esse sentido, fosse constantemente alimentado por ele.

Trago então uma reflexão do campo de pesquisa, justamente da minha entrada nesse campo, para ilustrar a dificuldade que se tem para construir os diferentes sentidos do texto ao se deparar com a opacidade discursiva. Cheguei na E.M Escritora Leila Oli (nome fictício) em fevereiro de 2018, sem saber muito o que me esperava ali, depois de um longo período afastado da sala de aula por estafa, pela imposição de um cotidiano escolar extremamente intenso, com duas escolas distintas, o que somava, mais ou menos, 38 tempos por semana na minha carga-horária de trabalho, mas que já tinha sido 42, até 44 tempos, lá em 2013, assim que eu entrei na rede municipal.

Isso tudo em um contexto extremamente hierarquizado, hierarquizante como a estrutura escolar, assolado por um cotidiano bastante propício para o assédio moral em vários níveis, o que certamente se relaciona com o alto número de professores que readaptados na escola, desempenhando outras funções que não a docência por conta de transtorno psiquiátrico. Falar de evasão escolar, por exemplo, apenas considerando um lado dessa história, o aluno, é algo extremamente perverso, uma vez que quando um professor se afasta da sala de aula, seja por readaptação por laudo psiquiátrico, seja para seguir outra carreira longe da escola e da educação é todo um projeto de vida que se vai, que se cai por terra, mas talvez isso seja tema, assunto para uma outra pesquisa.

Em um dos primeiros Centros de Estudos que participei na E.M escritora Leila Oli , na Zona Sul da cidade, a chapa recém-eleita para a direção da escola precisava construir com a comunidade escolar, entendendo aí comunidade escolar como o segmento de alunos, segmento de professor/funcionários e segmento de responsáveis, um conjunto de ações que precisaria ser traçado durante todo mandato. Uma das atividades/tarefa daquela reunião seria levantar pontos positivos e pontos negativos da escola. Um dos positivos levantados pela própria direção, e o corpo de professores acatou esse entendimento, foi o fato de não haver violência na comunidade escolar.

Num segundo momento da reunião, era preciso levantar a listagem de alunos faltosos. A direção informa que aluna G está com problemas de faltas porque está de “castigo” na comunidade em que vive e foi proibida pelo tráfico de descer para o asfalto. Foi informado também que o aluno D.G estava faltoso porque estava “sob custódia”, internado, ferido no braço durante uma troca de tiros com a polícia. E eu só lembrava de J.P,

meu aluno da 1.701 que chorava, com sono, na sala de aula. Sua queixa: não ter conseguido dormir por conta da intensa troca de tiros na comunidade onde mora.

2.4 Violência, território e narrativa de jovens

Para Chauí (1999, p. 15), violência pode ser “tudo que age usando a força para ir contra a natureza de alguém...”, ou seja, desnaturalizar uma certa situação, como também, “todo ato de transgressão contra alguém ou contra o que uma sociedade define como justo e como um direito...”, ou seja, violência é certamente “um ato de brutalidade”, bem como “um abuso físico/psíquico”. Após aquela reunião, passei um bom tempo tentando entender o que exatamente aquela comunidade escolar compreendia por violência. Seria violência, para aquela comunidade, apenas algo que atentasse contra a integridade física/material da escola, entendendo aí como integridade física/material a própria violação do mobiliário escolar, bem como portas e janelas ?

Recordo-me então de certa vez chegar para lecionar pela manhã, em um determinado 7º ano, uma turma conhecida como uma das mais calmas da escola: a porta tinha sido arrancada aquela manhã. Na verdade, encontrava-se pendurada, por um fio. Eu atribui o ato à turma que ocupava aquela sala a tarde, quando eles disseram meio rindo “não, fomos nós mesmos...”, naturalizando aquela situação. É preciso, antes de tudo, esclarecer o sentido de violência compreendido pela comunidade escolar.

Neste caso, temos um enunciado texto que apresenta mais de um sentido para o que se entende por violência , uma pluralidade de significados, de sentidos especificamente, nesse caso, a palavra violência, sobretudo no contexto escolar, assume um caráter polissêmico, e por que não dizer, polifônico, várias vozes atravessam os corredores escolares todos os dias a fim de tornar essa mesma violência legítima, banal, ou mais evidente quando for interessante. Para Mendonça (2018), a violência são também as narrativas geradas pelos telejornais, engendradas pelos dispositivos midiáticos que, de alguma forma, a gente consome e avalia como uma narrativa (possível) de cidade.

Assim, o tema de minha pesquisa – a relação entre o cinema e a escola – vai sendo invadido, para não dizer massacrado, por um cotidiano escolar extremamente potente e rico de histórias e personagens. Senti que o momento de fazer escolhas na pesquisa se aproximava quando me deparo com uma produção de texto de A, um aluno do 7º ano: “Não

gosto de gays, mas não mexo com eles...”, o que me fez lembrar de um outro aluno meu dessa mesma escola. M, assumidamente gay aos 17 anos. Lembro agora do nosso último encontro. Eu subindo e ele descendo as escadas da escola com um fone de ouvido: “Professor, sabe o que eu tô ouvindo? Beyoncé! Quando escuto Beyoncé eu me sinto empoderada ...” e lá se foi M., com suas tranças nos cabelos, que ele mesmo fazia, segundo o próprio.

Como não lembrar de Rapunzel que se deixava enredar pelas tranças? Será que o cinema poderia ser a mediação, o ponto de encontro entre M e A? Alunos da mesma escola, embora de turnos diferentes. O campo chamava também a minha atenção para observar com mais cuidado às discussões de gênero dentro da escola, “sofri e sofro preconceito por ser bissexual...”, colocou certa vez, K, 17 anos, aluna do 8º ano, em produção de texto sobre diferença/preconceito.

Me entristeço, sinto a necessidade de falar sobre gênero também na dissertação, falar sobre essa escola que separa brinquedo de menino e brinquedo de menina, uma escola que separa meninas e meninos na lista de chamada, dizendo “ser apenas por uma questão de organização...”, quem sabe abrir um capítulo pelo menos, mas fico feliz por perceber uma escrita cada vez mais autoral em alguns alunos. É importante destacar também que, para Butler (2018), a matriz de gênero é o que constitui em si a construção da nossa subjetividade. Ainda que para Foucault isso não seja, obrigatoriamente, uma verdade, para Butler o não-discursivo é, necessariamente, discursivo e, de alguma forma, produz sentido.

Um dia vou trabalhar com uma tiara na cabeça, um arco. Logo na entrada escuto: “Professor, você está de tiara ???”, respondo que estou e percebo um risinho no canto de boca. Logo mais na frente encontro um aluno que me faz a mesma pergunta. No segundo andar encontro um grupo de meninas do 6º ano que ficam me olhando atentamente e eu as interpelo: “Como foram de férias? Passearam bastante?” elas respondem que sim e logo em seguida entram na sala de leitura/biblioteca e começam a rir. Já na sala de aula, alguém solta uma pergunta: “Por que que você usa uma coisa que é de mulher?”, “Não é de mulher, é para quem tem a franja grande” – respondo. “Mas por que você não corta o cabelo?”, “Porque eu quero deixar ele crescer” – finalizei. No dia seguinte, fui trabalhar com a mesma tiara. Na semana seguinte, percebo que E.C, da turma 1702, está com usando uma tiara idêntica a minha. Ainda perguntei: “E.C você está usando uma tiara? Ele responde: Cala boca. Não fala para ninguém”.

A tiara era preta e estava camuflada no cabelo curto e preto – É que eu quero que meu cabelo cresça, completou o aluno. Nesse momento, eu já me encontrava tomado por esse cotidiano escolar, sentia uma necessidade muito de grande escrever sobre esse cotidiano, ou melhor, sentia uma necessidade muito grande de narrar esse cotidiano, por vezes, duro demais, violento demais. Será que eu precisaria abandonar a pesquisa sobre a relação do cinema com a escola? Parecia que ela, a pesquisa, de alguma forma, estava também entranhada, imbricada nesse cotidiano do qual eu precisava tanto falar, narrar. Os alunos me pediam, insistentemente, que eu trouxesse um filme de terror. Me pergunto se esse filme de terror tem alguma relação com o terror que eles viviam, todos os dias, longe dos muros da escola, no cotidiano das comunidades em que moravam.

O filme apresentado foi “O lar das crianças peculiares” do Tim Burton, surgiu como uma alternativa aos filmes de terror que os alunos tanto me pediam. Algumas aulas antes, eu havia levado o filme “A entidade”, e havia ficado preocupado com relação à faixa-etária do filme, que apesar de ser 12 anos parecia ser um filme bastante pesado para eles segundo a minha leitura. O episódio do livro “Sol na cabeça” do Giovanni Martins, que havia sido censurado pelo corpo docente, sendo considerado inapropriado para a idade deles, por algumas figuras do corpo docente, estava muito recente. Embora, não concordasse com esta atitude dos colegas, aliás, em algum momento preciso contar isso aqui, precisava me resguardar.

O filme do Tim foi sugestão D.J, uma aluna da 1701, e da Kika, uma amiga também professora que, assim como eu, lhe era muito caro o trabalho com o texto fílmico. Pode-se dizer que “O lar das crianças peculiares” é um Tim Burton clássico, repleto de terror, aventura e até romance: tem para todos os gostos.

Poderíamos dizer que a exibição do filme nas turmas 1701 e 1702 transcorreu sem problemas. Embora na 1701 precisássemos dividir a exibição em dois dias, tudo ocorreu na mais perfeita ordem. A 1702 inclusive, que vinha resistindo a um tipo de aula mais expositiva, logo se deixou seduzir pelo filme. Ao final da exibição, no retorno, para sala de aula, me vi cercado pelos alunos, que me faziam várias perguntas sobre o filme, o enredo, e, claro, quando iríamos a um “cinema de verdade”, palavras deles. Quando me dei conta estávamos fazendo um pequeno debate sobre o filme e, o que parecia mais interessante, por uma demanda dos próprios alunos.

O que fazer com um filme, uma película, na sala de aula, sobretudo, depois que ela termina sempre foi uma das minhas questões e, talvez, seja também uma das questões desta pesquisa, desta investigação. Pensar um trabalho pós-filme sempre me foi muito caro mas, já há algum tempo, venho refletindo sobre esse trabalho pós-filme, teria o mesmo formato dos trabalhos escolares clássicos, com uma série de perguntas e respostas fechadas sobre um conteúdo específico do filme, com apenas uma resposta certa ?

Talvez um trabalho pós-filme que funcionasse dentro dessa lógica não fosse produtivo, uma vez que o trabalho com a imagem na sala de aula pede uma certa pausa no conteúdo escolar, uma certa disponibilidade para a escuta, uma forma de organizar o tempo, e o espaço, na sala de aula outra que não a clássica.

Organizar uma roda de debates, no momento pós-filme, parecia, às vezes, uma solução bastante interessante para esse momento, porém eu tinha a sensação que para o alunado, e quiçá para própria instituição escolar, era apenas um “bate-papo”, um “papo-furado”, “vamos fazer a roda hoje?”, volta e meia um aluno me perguntava, soava, por vezes, pelo menos para mim, “ Hoje teremos aula ou você vai ficar só enrolando?”, ou seja, em termos de um ensino de língua que se pauta em textos imagéticos, sobretudo no material audiovisual, nada estava dado, pronto, tudo precisava ser construído, inclusive a forma de avaliar esse conteúdo. Mas neste dia a própria 1702 me apontou que uma roda debates seria o melhor caminho.

Quando marquei a exibição do filme na turma 1703 (18-09-18), justamente porque tínhamos três tempos de aula seguidos toda terça-feira, fiz todo um ritual novamente, peguei o filme na locadora, no sábado anterior, chegando à escola, peguei a chave da sala de leitura, com a diretora adjunta, abri a sala, coloquei o filme e chamei a turma. Ainda no primeiros dez minutos iniciais, quando ainda a turma está se acomodando na cadeira e fazendo um forte burburinho com conversas paralelas inclusive, a diretora entra sala e diz que dali a vinte minutos a sala precisaria ser usada para uma determinada oficina que acontecia sempre no contraturno. De início julguei ser um boicote à exibição do filme, o comentário de alguns alunos inclusive também ia nesse sentido. Porém, ao conversar com o oficinairo ele me diz que o material para a oficina não havia chegado, logo o único recurso seria passar um vídeo.

No retorno à sala, percebi que encontraria muita resistência caso tentasse uma aula mais expositiva com um conteúdo mais formal, exercício e tal. Algum aluno sugeriu a força e eu, de imediato, topei. Mesmo achando que aquilo ainda poderia me dar um problema, uma vez que, de alguma forma, os alunos, de um modo geral, têm uma certa dificuldade em lidar com atividades menos diretivas. Imaginei que poderia ter ali algum “problema de disciplina”, logo me mantive atento.

Eu iniciei a brincadeira com a palavra: LÍNGUA PORTUGUESA. Logo em seguida, veio uma aluna, depois outra, e mais outra, até chegar vez de M ... que escreveu: A K É(...), se referindo a uma aluna. Aos poucos, via-se formando ali a palavra TRAVESTI. Chegou a revanche de K, e para minha surpresa ela continua a brincadeira de M e escreve na lousa: Essa turma é(...). Aos poucos, a palavra “especial” tomava forma. Surgiu também o termo MULHER DE TROMBA. Aos poucos, o que se via ali era uma disputa por sentidos, por significados de uma maneira geral. N, uma aluna religiosa, escreve a palavra: Consagrado.

A essa altura o quadro branco já está todo o tomado por desenhos de homens e mulheres, de genitalhas masculinas e femininas, com corações de todos os tamanhos possíveis com nomes de alunos, alunas e professores inscritos dentro dele. Bate o sinal do recreio foi uma aula para ficar na história da minha vida de professor. Aquela brincadeira, a princípio inocente, se relacionava com a narrativa de vida, a narrativa biográfica dos próprios alunos que tanto nos falou Ricoeur (1994), na medida que “Travesti” e “Mulher de tromba” foi uma inscrição de M, assumidamente homossexual, assim como “consagrado” foi uma inscrição de N, aluna extremamente religiosa.

Retomando Ricoeur (1994), é necessário refletirmos a respeito do espaço biográfico e a sua relação com a ficção. Só nesse momento, me dou conta que, em cada turma, onde há 30, 40 alunos, há 30, 40 espaços biográficos distintos. Por vezes, tenho vontade de investigar mais profundamente a vida de M, investigar em como se deu o processo de descoberta de sua homossexualidade, se foi um processo natural, se foi doloroso. Investigar em que momento se deu o seu desinteresse pela escola, o truncamento de sua escolaridade que o fez chegar aos 17 anos no 7º ano. Penso também em N, sua colega de turma, que, aos 12 anos, tem uma fé inabalável em Deus, como nunca vi em nenhuma criança, mas que, ao contrário de suas colegas de classe, vê como um tabu assuntos relacionados ao corpo e a sua própria sexualidade. Para tanto, seria preciso abandonar o meu tema de pesquisa que

consiste na investigação da relação entre o cinema e a escola, ou será que todas essas questões se constituem na própria pesquisa?

O aluno M de 17 anos, depois de abandonar os estudos mais uma vez já quase no final do ano letivo de 2018, retorna à escola no ano seguinte para se apresentar com seu grupo de quadrilha profissional na festa junina, vestido com uma bonita saia rodada e uma bonita blusa cheia de babados cor de rosa, com um chapéu com uma trança em cada ponta: super à vontade em um figurino marcadamente feminino. “Tá estudando M?”, ele visivelmente constrangido, sem dizer nada, apenas abana a cabeça de um lado para o outro dizendo que não.

Ao perguntar como conseguiram encontrar M, a coordenadora da escola diz que foi através de uma colega muito próxima a ele que continua nossa aluna. Fico me perguntando porque eu, essa escola, porque não fomos atrás de M antes, quando abandonou a escola já no final de 2018. N, também saiu da escola, no 8º ano agora, quase 9º, foi dar continuidade a seus estudos em uma escola particular, eu gostaria de saber sobre B, 13 anos, aluna com sérios problemas na aquisição da leitura e da escrita. A aluna B morava na casa da patroa da avó, embora tivesse residência fixa na baixada, o que lhe permitia estudar na Zona Sul e ser atleta do clube de regatas do botafogo.

Com o falecimento da patroa da avó, B precisa voltar para a residência familiar na baixada, chega até a ensaiar um retorno a nossa escola, mas a avó não se fixa no emprego novo, logo o retorno à Magé é inevitável. Não sei se B continuou estudando, nem se sua família procurou uma fono para ajudar nesse processo da aquisição da leitura e da escrita como recomendei a sua avó, mas eu gostaria de saber mesmo era o que B fez com seu sonho de ser atleta.

É preciso destacar, mais uma vez, que sinto o cotidiano escolar invadindo meu recorte de pesquisa. Várias possibilidades relacionadas a esse cotidiano escolar, que precisam ser pensadas, faladas, tocadas, mas que não dialogam, necessariamente, com o recorte da minha pesquisa. É preciso falar de violência, violência urbana, bem como da própria violência escolar, porque meus alunos são pretos, pobres, favelados e, sobretudo, se estão uniformizados, quando entram na loja Americana em frente à escola, são seguidos por policiais à paisana.

O docente J, certa vez, me disse que a mãe de determinado aluno tinha estado na escola e pedido que seu filho sentasse na frente, “é um aluno negro?”, eu procurava identificar o menino, quando o docente me responde fazendo o sinal de mais ou menos com a mão e finalmente conclui: “marrom-bombom”. É preciso entender por que motivo, certas vezes, naturalizamos esse tipo de discurso, o que está, necessariamente, em jogo, nesse sentido, nesse discurso, a ponto de por vezes ele passar assim tão despercebido.

É preciso entender em que medida esse embranquecimento do corpo discente caminha lado a lado dessa violência escolar tão cotidiana, e naturalizada, o que, de alguma forma, legitima a própria violência urbana evidenciada tanto na favela, quanto fora dela. Talvez essa seja a grande questão colocada, quase que posta, ao professor pesquisador dentro da escola, a quantidade de questões que surgem no campo, por ser uma escola pública um campo muito rico, mas que não, obrigatoriamente, dialogam com seu tema de pesquisa.

Tal episódio me faz recordar da experiência do filme “Estrelas além do tempo” já no final de 2019, quando a coordenadora da escola me pede para organizar uma mostra de filmes com atores e diretores negros, exatamente o recorte dessa pesquisa, sobretudo, no segundo ano dessa investigação. Como diria Angela Davis em uma situação de opressão não basta ser contra o racismo, é preciso ser antirracista, sobretudo no contexto escolar, era preciso tentar construir, de alguma maneira, uma educação antirracista.

A película dirigida por Theodor Melfi (figura 1), diretor também das comédias “Um santo vizinho” e “Uma despedida em grande estilo”, é baseado no livro não-ficção de Margot Lee Stheerly, lançado em setembro de 2016 nos Estados Unidos. O filme de Melfi que se passa na década 60, quando as leis raciais nos país norteamericano era extremamente rigorosa, conta a história de três mulheres negras que trabalhavam como “computadores” na Nasa, sendo essas três mulheres responsáveis por complicados cálculos que foram fundamentais para ida do homem americano ao espaço. Mesmo com toda essa responsabilidade, o filme mostra o preconceito que as três personagens enfrentam dentro da própria Nasa tendo que usar, inclusive, um banheiro separado dos outros funcionários a quilômetros de distância de sua sala de trabalho. O longa metragem concorreu, em 2018, a três Oscars nas categorias atriz coadjuvante, melhor filme e roteiro adaptado.

Figura 1 – Filme Estrelas além do tempo



Fonte: Site Valkirias¹, 2017.

O filme não fez sucesso. Em 2019, sobretudo, eu tive sérios problemas de relacionamento com o 9º ano e a impressão que eu tenho é tudo que vinha de mim, seja um filme, um livro, era rejeitado, embora eles sempre me pedissem um filme. Porém, em um momento pré-filme, ao mostrar a capa do DVD e explicar que o filme tratava sobre três mulheres negras que trabalhavam na Nasa um aluno retruca: “Professor, elas se pintavam de branco?”, daí iniciamos uma conversa rápida sobre colorismo e enquanto isso alguém grita

1 Site com informações da cultura do mundo Pop < <http://valkirias.com.br/estrelas-alem-de-hollywood/>> Acesso em 03/07/2020.

lá do fundo: “...Ah, esse filme aí é maneirinho, que elas vão ver o bagulho do foguete...”. Na turma 2, ao se deparar com a caixa do DVD A é enfático: “... Uma gorda, uma média e uma magra...”, se referindo as atrizes negras da capa.

Talvez a grande questão colocada, quase que posta, ao professor pesquisador dentro da escola, seja a quantidade de questões que surgem no campo, por ser uma escola sobretudo, uma escola pública, um campo muito rico, mas que não, obrigatoriamente, dialogam com seu tema de pesquisa. Boa parte das pesquisas em educação de autoria de professores da educação básica são uma pesquisa-intervenção pelo fato de esse docente trabalhar, às vezes, em mais de uma escola, e não encontrar o tempo necessário para ir a campo e acabando por transformar a sua sala de aula no seu próprio campo de pesquisa, o que pode ser bem interessante também, uma vez que há informações que só se consegue acessar em uma pesquisa-intervenção, por justamente esse tipo de investigação colocar o pesquisador numa posição muito privilegiada, porém, por vezes, é necessário um certo distanciamento para analisar alguns dados, que em uma pesquisa intervenção fica difícil de conseguir. Alguns pesquisadores com esse perfil reclamam também do pouco apoio dado pelos gestores das escolas a essas pesquisas, bem como para sua própria continuidade.

2.5 O funk, a escola e suas territorialidades

Em fevereiro de 2019, o alunado reivindica um baile de carnaval na escola. Depois de muito negociar, o baile acabou acontecendo quinta-feira pela manhã, no 2º turno, o evento foi cancelado por conta de ser preciso fazer ajustes na parte elétrica na escola. O baile da gaiola segue como o hit do momento, quando um educador pergunta : “isso é baile de carnaval ou baile funk?”, quando os discentes gritavam em fortes brados.

*Baile da Penha sempre lotado
 Todo sábado eu tenho que partir
 E os amigos, profissão perigo
 De glock na cinta, o ritmo é assim*

*Eu vou pro baile da gaiola
 Na intenção de fuder*

*Te vejo no baile, já chego sarrando
 Do jeito que você gosta.
 Eu te deixo excitada*

Te levo pro beco e te tacho a piroca

Toma, toma, toma toma (3x)

Caralho

Música – Eu Vou Pro Baile da Gaiola. Cantor: MC Kevin o Chris²

Passos (2018), nos conta em certa altura a respeito de uma roda de funk que os moradores do Santa Marta, comunidade em que vive a maioria dos alunos da E.M Escritora Leila Oli, estavam tentando organizar próximo ao conhecido Largo do Cantão. Vale lembrar que essa é uma atividade político-cultural promovida pela Associação de profissionais e amigos do funk (APAFUNK). A atividade só pode ser realizada com a presença de policiais fortemente armados mesmo depois de longas semanas de negociação. É preciso então lembrar um certo episódio da feira da cultura da escola em que um docente diz que a festa terminou porque “eles começaram a botar aquela música lá deles...”.

Grande parte das pesquisas em educação de autoria de professores da educação básica são uma pesquisa -intervenção pelo fato de esse docente trabalhar, às vezes, em mais de uma escola, e não encontrar o tempo necessário para ir a campo e acabando por transformar a sua sala de aula no seu próprio campo de pesquisa, o que pode ser bem interessante também, uma vez que há informações que só se consegue acessar em uma pesquisa-intervenção, por justamente esse tipo de investigação colocar o pesquisador numa posição muito privilegiada, porém, por vezes, é necessário um certo distanciamento para analisar alguns dados, que em uma pesquisa intervenção fica difícil de conseguir. Alguns pesquisadores com esse perfil reclamam também do pouco apoio dado pelos gestores das escolas à essas pesquisas, bem como para sua própria continuidade.

É preciso compreender um pouco melhor também a territorialidade desta investigação, a E.M escritora Leila Oli fica na Zona Sul, Rio de Janeiro. A maioria dos alunos da escola residem na comunidade Santa Marta, a primeira comunidade a ter um posto da UPP, Unidade de polícia pacificadora, no período que antecedeu dois megas-evento na cidade do Rio de Janeiro: a Copa do mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016.

² Letra disponível no site Terra Letras < <https://www.lettras.mus.br/mc-kevin-o-cris/eu-vou-pro-baile-da-gaiola/>>. Acesso em 03/07/2020.

Para Fleury (2012), apesar de a comunidade ter sido a primeira a receber a UPP, foi a última a receber seu componente social: O fórum da UPP social que só chegou ao Santa Marta em 2012. A autora questiona o modelo implementado pelo governo do estado que tem, a princípio, a expansão da cidadania dos moradores da comunidade como um de seus principais objetivos ao mesmo tempo que trabalha com o aparelhamento deste mesmo estado somado a um forte elemento coercitivo por parte do mesmo dentro da própria comunidade.

Para Mendonça (2018), quando se busca, de alguma forma, relacionar discurso jornalístico sobre a cidade e a percepção dos cidadãos sobre essa mesma cidade, sobretudo no que toca a violência, esboçamos uma cartografia que, de certa maneira, também relaciona discursos midiáticos a espaços e lugares determinados, específicos. Ainda para o autor foi somente quando se começou a construir, e a tentar vender, o Rio de Janeiro como uma cidade olímpica, como a cidade dos mega-eventos, que a favela, de uma maneira geral deixou as páginas policiais.

A temática da pacificação das comunidades ganhou novela no horário nobre, programa de auditório com a temática da periferia. Ainda que com leituras bastante estereotipadas do território favela, são leituras que foram muito importantes na tentativa de retirar não só a comunidade, como também o favelado desse lugar marginalizado, estigmatizado ainda que a tentativa de ressignificar esses territórios, bem como essas territorialidades estejam muito mais próximas da lógica do capital do que de qualquer outro propósito.

Ao refletir sobre o processo de midiática da periferia, e porque não pensar no cinema, Freitas (2008) discorre a respeito das negociações geradas entre periferia e a mídia hegemônica que, de alguma forma, cria um sentido novo, novas territorialidades para esses espaços na medida que discursos marginalizados requerem visibilidade, reconhecimento, novos agenciamentos, diferentes produções de sentido ancoradas entre esses dois atores sociais (mídia e periferia), uma vez que o dispositivo midiático também precisa de um pouco de vida real para ganhar veracidade, entendendo aí que mesmo que um determinado território seja na Zona Sul, na cidade do Rio de Janeiro, por conta de a maioria de seus sujeitos serem moradores da comunidade do Santa Marta, assim como da comunidade do Santo Amaro no bairro do Catete, suas territorialidades são, necessariamente, periféricas, sobretudo no que toca a dicotomia asfalto-favela, favela-asfalto.

Ainda de acordo com Freitas (2008, p.12),

O acionamento do processo de midiaticização da periferia parece ser operacionalizado como um movimento em via de mão dupla: as práticas culturais, configuradas a partir das necessidades e experiências fundamentadas na vivência do lugar de fala marginalizado, requerem a visibilidade midiática para ingressar em outros níveis de existência e reconhecimento, necessários a sua eficácia até mesmo enquanto produto cultural se for este o caso, e a mídia necessita dos elementos do mundo “real” para alimentar sua inscrição.

Reitero que é preciso falar, pensar, tocar em violência quando seu campo de pesquisa se trata de uma escola, sobretudo de uma escola pública, é preciso falar de violência quando um livro como “Sol na cabeça” de Giovani Martins é censurado em uma biblioteca escolar por ser considerado violento demais para crianças e jovens que vivem em comunidade e são afetadas por ela todos os dias. O que lhes foi negado, na verdade, foi o direito ao pertencimento, à identidade. A violência se constitui quando a escola, sobretudo a escola pública, nega a seu alunado o direito à representatividade oferecendo a esse alunado uma episteme embranquecida porque considera muito violento para esse mesmo alunado um livro de um autor negro, morador de comunidade que relata detalhadamente o cotidiano dessa mesma comunidade.

Talvez sobre esse episódio, ocorrido no campo, eu fale detalhadamente, em um outro momento porque me dói tamanho epistemicídio. O professor X, de língua portuguesa da escola, ao redigir uma carta ao diretor diz “não vejo nada que eles possam aprender com esse livro, não tem -s de plural...”. O docente se referia ao primeiro conto do livro de Giovani Martins, Rolezim, em que autor reproduzia falas de seus vizinhos da comunidade por ser deles o protagonismo da narrativa. Lembro de Facina (2010) dizer que a criminalização do funk carioca se dá por justamente legitimar um português não-padrão falado nos becos e nas vielas da comunidade. Uma língua de cor.

O que é importante deixar claro é que na investigação a respeito do que seria violência para a comunidade escolar, a censura de um livro, por ser considerado muito violento e se constitui em um dado muito importante. É preciso perceber porque que a temática de um livro é, necessariamente, mais violenta do que a própria ação de censurá-lo. É importante deixar claro que o conto seguinte ao Rolezim, é todo construído em um português- padrão e nem por isso é menos ou mais violento por isso. Segundo Martins (2018, p.17),

Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar , me sentia um desses moleques que me intimidavam em sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular , ou quando uma velha segurava a bolsa e atravessava a rua para não topar comigo (MARTINS, 2018, p.17).

Chegamos ao final de nosso capítulo onde discutimos a minha entrada no campo, trajetória docente assim como a relação com os filmes e como eles se articulam com tudo isso. No capítulo 2, iremos trabalhar com Fantin (2007) para tentar pensar como esse cotidiano escolar é recortado não só pelas narrativas filmicas/séries, como também por um elemento muito importante que muitos consideram estranho ao ambiente da escola: o celular. Um dia já pensamos que uma escola ideal deveria ter um computador para cada aluno. Cada aluno tem agora um computador na palma de suas mãos mas nós não sabemos o que fazer com ele. Nessa altura, o cotidiano dessa escola já tinha invadido há muito tempo o meu recorte de pesquisa.

3 CINEMA, JUVENTUDE E NARRATIVAS DE SI

Neste segundo capítulo, apresento melhor o campo escolhido na E.M Escritora Leila Oli (nome fictício), e seus personagens, a narrativas desses jovens, na Zona Sul, do Rio de Janeiro, sobretudo suas relações com a narrativa fílmica, com a imagem de um modo geral e com o celular em particular, uma vez que celular é um aparelho que, de alguma maneira, atravessa este cotidiano escolar, bastante significativo para os jovens, produzindo várias imagens : da rede social ao YouTube, “ uma mulher que faz crochê com os pés porque não tem os dois braços” me diz certa vez I, 12 anos, a respeito de uma imagem que viu na internet.

3.1 “Você precisa dar mais conteúdo pra eles”

Para entender a educação e, mais do que isso, compreender o cinema como uma narrativa que, de alguma forma, atravessa os corredores escolares, é preciso reconstruir o legado deixado pelos estudos culturais. Para Hall (2003), os estudos culturais constituem uma formação discursiva, no seu sentido mais foucaultiano, uma vez que os próprios estudos culturais já se encontravam bastante presente, embora não com esse nome, em diversos outros autores. Para Williams (2011), sua presença é bastante marcante na educação de jovens e adultos desde seu nascimento, daí a importância de trazê-los para refletir a respeito da educação na contemporaneidade pensando nas suas diferentes formas de narrar e compreender o mundo.

Ainda para Hall (2003), é uma área que têm uma trajetória diversa cujas metodologias são as mais distintas justamente para tentar dar conta de uma temática variada de trabalhos que, de alguma forma, reivindicam seu nome. O que não quer dizer, ainda para o autor, que os estudos culturais não tenham um espaço bem marcado enquanto uma área de pesquisa. É importante encontrar uma definição, um conceito a respeito desse termo. Caso contrário, fica parecendo legítima qualquer tipo de ação desde que se posicione sob a bandeira, a égide dos estudos culturais, o que para o autor não é uma verdade.

Há sim certa recusa para se fechar o campo, o que o próprio Hall (2003), chamou de uma certa *tensão*, talvez por se acreditar, que desse modo, não se possa contemplar as inúmeras possibilidades de diálogo com as mais diversas áreas. Por outro lado, ainda para segundo ele, nenhum campo de estudo abriu mão de discutir consigo mesmo os seus próprios pressupostos, as suas próprias diferenças. Talvez essa dificuldade seja pela forte vocação dos

estudos culturais, enquanto campo, de se abrir ao desconhecido, ou por sua própria *mundanidade*, tomando emprestado um termo de Said, que nos leva, necessariamente, a palavra “mundano”, lembrando também da forte vocação dos estudos culturais de investigar o mundano, as coisas que vem do mundo, e por que não dizer a própria cultura popular?

Porém, o primeiro traço distintivo, que há de se fazer na tentativa de se reconstruir o percurso, a trajetória iniciada pelos estudos culturais “em seus primórdios”, expressão utilizada pelo próprio Hall (2003), é compreender os motivos que levaram os estudos culturais britânicos, em certa altura, a se tornarem uma prática crítica marxista. Compreender de fato o que essa mudança de paradigma significa para os estudos culturais naquele momento, enquanto uma área que ainda se definia.

Para Molina e Molina Neto (2012), a partir da década de 1980, pesquisar contextos escolares significa, em certo sentido, entender a dimensão de suas territorialidades, tendo em conta os diversos processos históricos neles envolvidos, incluindo nesses lugares saberes hegemônicos e contra hegemônicos em disputa neste território. Nesse contexto, o estudo de narrativas docente e discente surge como uma alternativa epistemológica e, mais do que isso, uma categoria de análise para compreender a escola como um campo de estudo. Ainda de acordo com o pensamento de Molina e Molina Neto (2012, p.404),

Pesquisar os contextos escolares é objetivar compreender alguma dimensão desse lócus cujas bases conflitivas, mediante processos históricos, conformam o terreno político e organizativo no qual se move cada comunidade escolar concreta. A escola deixa de ser um lugar exclusivamente de aplicação de diretrizes políticas educacionais para começar a ser também entendida como objeto de estudo sociológico-organizacional.

Para pensar as narrativas que, de alguma maneira, são construídas nas cidades a partir de suas imagens, espaços e corpos é preciso compreender as relações de poder que nelas estão evidenciadas, forjando diferentes saberes aí constituídos, bem como pensar as narrativas de violência que são também nela, na cidade, construídas; seja pela experiência de cidade daquele que nela vive, seja pelos discursos construídos no interior dos dispositivos midiáticos. Para refletir sobre essa relação, é preciso revisitar conceitos importantes propostos por Certeau (2011) em *A invenção do cotidiano*, “tática” e “estratégia”, que, de alguma forma, atravessam a obra do historiador. A distinção entre esses dois conceitos apresenta o seguinte esquema: estratégia é o cálculo, bem como a manipulação das relações de força, é um lugar em que se é possível ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem manejar as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças; estratégias são a empresa, o

cliente, uma instituição científica. Já tática é a ação calculada que é claramente determinada pela ausência de um próprio. Na medida em que é uma ação calculada sem nenhuma autonomia por parte dos sujeitos, a tática não tem um lugar senão o lugar do outro, é um movimento dentro do campo de visão do “inimigo”.

Nesse sentido, as táticas são o que o autor chama de a “arte do fraco”, a tática é a ação direta, a voz do oprimido; são as chamadas “ocasiões”, oportunidades, como a tática do professor para burlar o planejamento, o conteúdo, a falta de estrutura, para dar voz ao que realmente importa: a fala do aluno, o discurso da família, por exemplo. A tática explora as brechas, os furos do sistema, os modos de fazer. O que está relacionado à tática é também a própria narrativa de violência, dentro da escola, é quando o professor ouve e acolhe a narrativa de um aluno, muitas vezes, silenciado, na escola, e dentro de casa. Pensando essa relação de uma forma mais simples, se é que isso é possível, estratégia é poder; tática é total ausência dele, trabalhar com o cinema na sala de aula é uma “tática” do professor para explorar as brechas do sistema por exemplo.

Para pensar o espaço, bem como entender a cidade, assim como a escola, como uma construção de um imaginário social e coletivo, é preciso entender que o próprio conceito de espaço é um ato, é a prática do lugar, enquanto o próprio conceito de lugar pressupõe certa ordem, uma configuração instantânea de posições (CERTEAU, 2011). Ainda para Certeau (2011), o espaço é toda a vivência, a experiência de lugar praticado, evidenciada nas próprias relações construídas nesses espaços. A imagem do “caçador furtivo” construída e alcunhada pelo autor é, necessariamente, de alguém que sabe manejar as relações de poder instituídas, fazer usos astuciosos dos espaços, perceber as brechas, os interstícios.

Para entender a periferia, bem como a própria cidade, a escola, como construção de um imaginário social e coletivo, como um lugar praticado (CERTEAU, 2011) é preciso compreender o próprio conceito de “caçador furtivo”, uma vez que a própria construção de uma periferia, ainda que urbana, obedece a uma outra lógica de cidade, por justamente estar fora do eixo central, construída à margem, inserida em uma outra noção de “espaço/tempo”, por isso o morador da periferia, de alguma forma, personifica o próprio “caçador furtivo” (CERTEAU, 2011), no sentido de saber fazer, conhecer as brechas, os furos no sistema, os interstícios, segundo Canevacci (2008).

Para refletir a respeito da escola, sobretudo, refletir a respeito da relação do cinema na escola, é preciso trazer Bhabha (1998) a fim discutir esses “entrelugares”, conceito chancelado pelo autor, em que práticas culturais – como o próprio cinema – ocupam quando inseridos na escola, seja pela mão do aluno, seja pela mão de um docente mais audacioso.

O cinema, quando inserido na instituição escolar, pressupõe certos agenciamentos, certas concessões por parte dessa mesma instituição, “(...) É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas da nação – *nationess*, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados...” (BHABHA, 2010, p. 20). Ao mesmo tempo, sujeitos também são, de alguma forma, constituídos nessa relação e “(...) de que modo se formam sujeitos nos entrelugares?...” que sujeitos são esses que nascem das “partes da diferença?”. O autor vai além – e para ele ir além talvez produza um significado outro – quando se questiona a respeito da formulação das estratégias de representação e aquisição de poder que, de um modo geral, tem um recorte de classe, raça e gênero (BHABHA, 2010).

Para compreender ainda melhor essa relação, bem como as relações de poder que atravessam esses espaços, toma-se como exemplo um episódio do campo. Um dos momentos que mais desejei que chegasse na pesquisa foi o momento em que o aluno pudesse sugerir um filme para assistirmos juntos. Mas não gostaria de forçar essa situação, gostaria que viesse mesmo deles. Por isso, aguardava esse momento, esperava o tempo do aluno.

Um dia, já no turno da tarde, eu chego na escola e um aluno sacode alguma coisa na mão, que eu mal pude ver o que era, e grita da porta da sala quando eu passava no corredor: “Trouxe um filme pra gente ver hoje” Eu faço um sinal de tudo bem com a mão e entro em uma outra sala, tentando disfarçar o meu estado de euforia que aquela situação me causou.

Mais tarde, S, professor responsável pela sala de leitura vem me dizer que a chave da sala, a única que tem um aparelho de DVD e uma TV, sumiu, parece que o outro professor responsável pela sala tinha levado para casa por engano, e me pergunta se eu vou passar mesmo aquele filme cuja censura seria dezoito anos, se referindo ao filme que o aluno trouxe. Eu brinco que, neste caso, era bom essa chave nem aparecer. Logo depois, A, aluno que trouxe o filme, vem me dizer que se tratava de um filme de terror, “A órfã” “que só tem umas cenas de sexo só...” , a película é reconhecida pela crítica como um projeto de filmes fracassado e que, mesmo aos fãs do gênero terror, são garantidos dois ou três momentos de susto.

O professor tinha mesmo levado a chave para casa, a chave realmente não apareceu e o filme não pode ser exibido. Na mesma semana, R, direção adjunta, diz, em uma reunião de professores, que o acesso a sala de leitura será reduzido no próximo ano porque tem professores passando filme de dezoito anos para os alunos. A partir desse dia, toda vez que desejasse passar um filme para as turmas eu deveria agendar pelo menos quinze dias antes além de preencher uma ficha com o nome do filme, a faixa-etária, objetivos da atividade e a

atividade que deveria ser desenvolvida depois, no pós-filme. O lado bom disso é que alguma coisa começou a ficar mais organizada até para coleta de dados da pesquisa. Observei que J, o professor de história também passava bastante filme, até mais do que eu, e que o campo “Atividade que será desenvolvida” nunca era preenchida pelos docentes, o que leva a refletir: É preciso sempre uma atividade no pós-filme? E que tipo de atividade seria essa: um debate, uma produção de texto?

A partir disso, quais as relações de poder que estão em jogo nesse momento, quais saberes, bem como identidades, que são forjadas no momento que se decide o filme que entra e o que não entra na escola? Quem decide o que cabe e o que não cabe na escola, no currículo, no conteúdo?

Para Silva (2017), o currículo está associado muito mais a uma série de práticas (culturais e discursivas) do que manifestações verbais necessariamente. Ainda para o autor, há um “currículo oculto” que cada aluno (e cada professor) deve se apropriar se quiser “se dar bem na escola”, pensando a escola aí, e também o próprio currículo, não como uma entidade fixa, a parte, completamente descolada da sociedade e do mundo, mas como um território, uma territorialidade, que é construída por sujeitos desejantes, onde diferentes projetos de escola, de currículo, e por que não dizer de vida, estão permanentemente em constante disputa e negociação. É importante lembrar que, para o autor, a própria operacionalização de um “currículo oculto” na escola pode ser responsável pelo apagamento dos binômios identidade e diferença no cotidiano escolar.

Todas essas questões atravessam ou, pelo menos, deveriam atravessar a construção de um imaginário de cidade, do lugar onde essa cidade, essa escola está inserida. Por isso, pensar o cinema em uma escola na Zona Sul da cidade, com alunos moradores da comunidade, que vivem na periferia, no sentido de que vivem à margem em uma cidade que não foi pensada para eles, com eles é, necessariamente, pensar na construção, bem como na (re)construção dessa periferia, na reconstrução desse projeto de cidade em alguma medida.

Para Migliorin (2015), a pior forma de pensar o cinema na educação é quando o relacionamos a uma palavra de ordem, pensar o cinema na educação significa, em certo sentido, abrir mão de nossas verdades, de nossas crenças, o cinema, sobretudo na educação, precisa causar uma instabilidade, uma desorganização, desorganização essa, aí já é um grifo meu, que a escola, ou pelo menos uma parte significativa dela, não suporta.

No trabalho com o cinema na escola, seria preciso não hierarquizar falas, não construir uma sociedade indesejada, para refletir sobre a sociedade que se deseja, ou mesmo a sociedade desejante, não é preciso construir o racista, e dar voz a ele, na tela grande, para

pensar sobre o racismo, caso contrário corremos um sério risco de nos tornarmos donos de uma verdade absoluta.

Ao experienciar cinema com o ensino fundamental II, se traz um pouco da vida real não só para o próprio cinema, enquanto mediação e dispositivo, como também se (re)pensa até mesmo o próprio espaço da escola, na medida que sua configuração, suas territorialidades, no contato com a experiência fílmica se alteram, ou não, atravessando, de certa maneira, várias instâncias e (re)construindo as relações de poder dentro da própria instituição.

3.2 A biblioteca está fechada senão os alunos entram

Pensar o cinema na escola significa, necessariamente, pensar formas de ocupar, (re)organizar o espaço, entendendo o próprio espaço como potência, como um lugar praticado (CERTEAU, 2011) produzindo mundos e sentidos. Quem tem o poder de dizer que a sala de vídeo, no caso a sala de leitura, não será mais utilizada, quem tem o poder de utilizar essa sala, que em muitas escolas é esquecida, abandonada?, “a biblioteca está fechada senão os alunos entram...” ouvi certa vez de uma professora em uma escola que eu trabalhei, o que faz a sala de leitura de uma escola ser um lugar tão abandonado e, ao mesmo tempo, tão desejado a ponto de precisar haver uma interdição, quais as territorialidades que estão em jogo neste espaço?

A territorialização aponta para as relações desiguais de força e poder, em que formas institucionais inscrevem a lógica do espaço, por exemplo, demarcando suas fronteiras, atuando sua fiscalidade (construindo e desconstruindo vias, residências, áreas de plantio ou de atividades culturais, impondo taxas de ocupação, criando loteamentos ou políticas de remoção, dentre outras medidas) e sobre sua significação partilhada (ENNE e DUTRA, 2016, p.2).

Nesse sentido, retomando Bhabha (2010), a representação da diferença não deveria ser vista de forma apressada, entendendo os traços culturais e /ou étnicos já como preestabelecidos, com uma posição já fixada na tradição. Quando se pensa em linguagem, ainda para o autor, recentes crises sociais são desencadeadas em função de enormes diferenças culturais. O autor indiano chama de “embates de fronteira” os enfrentamentos em função de uma diferença cultural que, por sua própria natureza, podem ser consensuais ou conflituosos, realinhando, reconfigurando traços fronteirços, habituais, ordinários como público e privado, assim como tradição e modernidade. Lembrando que talvez a grande contribuição do autor

seja o próprio conceito de “entrelugar”, bem como a ruptura de toda uma episteme da modernidade calcada em pares opositivos.

Só bem mais tarde, consegui entrar na biblioteca da escola sem grandes sustos convidado pela professora do turno da tarde, responsável pelo espaço, para fazer um projeto de leitura, que depois eu apelidei como “roda literária”. Um trabalho que já há algum tempo eu venho fazendo com as minhas turmas de ensino médio na rede FAETEC. O trabalho nasceu por uma demanda da própria docente que se queixava do baixo interesse dos alunos pelos empréstimos de livros. Só a partir desse dia em diante que deixei de me sentir como um invasor na biblioteca, sem me sentir incomodando alguém, atrapalhando o trabalho de alguém. Somente naquele dia eu me senti entrando pela porta da frente como as minhas turmas na biblioteca. Sem me sentir como um ladrão, roubando as chaves, furtando, fazendo algo errado, uma situação que sempre o trabalho com imagens na escola volta-e-meia me colocava, é como se estivesse vivendo em uma certa clandestinidade, como um estrangeiro dentro da escola: ser convidado para fazer um projeto de leitura como se o trabalho com a imagem estivesse, de fato, descolado dessa realidade e não prescindisse, também ele, de uma leitura de mundo (LAJOLO, 2001). Trabalhar com o cinema, ou mesmo com o texto imagético, dentro da escola, me fazia experienciar eternamente esse “entrelugar” proposto por Bhabha (2010).

Iniciamos o projeto, ainda meio sem nome, conversando um pouco com as turmas sobre as nossas, minhas e a da professora, trajetórias de leitura. Inicialmente pedimos que os alunos indicassem, fizessem a propaganda dos livros que estavam lendo para os outros colegas. Começaram bastante tímidos. Conversamos sobre a relação de livros e filmes, os jovens falaram de alguns filmes, alguns personagens que não existiam nos livros que originaram esses filmes e vice-versa, falamos um pouco sobre como e o porquê de isso acontecer.

Mais ou menos quinze dias depois, retornamos à biblioteca para a mesma atividade. Dessa vez, mudamos a estratégia fizemos uma espécie de “amigo oculto literário”, contávamos um pouco sobre a história livro, o enredo, mas sem dizer o título do livro para que o restante do grupo pudesse adivinhar, dissemos que podia ser filme também. Os alunos se soltaram bem mais do que na primeira experiência.

Resolvi também iniciar a mesma experiência no turno da manhã com o professor J, responsável pela biblioteca nesse período. A princípio, notei que J ficou bastante ressabiado por não saber exatamente o que eu queria, e eu confesso que nem eu sabia. Apenas comentei com ele que estávamos fazendo essa experiência com as turmas do turno da manhã e ela vinha

sendo bastante positiva. Ele disse que iria separar algum conto para lermos no encontro e eu prontamente acenei de maneira positiva para a ideia. Eu me encontrava bastante apreensivo pelo fato de a turma ser bastante grande e agitada. Começamos o encontro, assim como nas turmas da manhã, em roda falando sobre filmes. Homem-Aranha, a volta para casa era o filme daquelas férias e muitos alunos já tinham ido ver no cinema, inclusive juntos. Notei uma diferença com relação aos relatos das turmas da tarde onde a maioria das narrativas giravam em torno de filmes da Netflix. No momento seguinte começamos a ler o conto “Os três idiotas” do folclore russo, sem autoria. A turma riu, se divertiu durante a leitura como nunca. Toca o sinal. Combinei com o professor J de retornar após o recesso, em agosto de 2019.

Logo, refletir a respeito das narrativas dessa juventude na escola, ou mesmo fora dela, é também refletir, de alguma forma, os espaços ocupados por esse jovem dentro da própria instituição escolar em seu cotidiano, em seus cotidianos, pensar os espaços que podem ser ocupados por eles e os que não podem. É preciso pensar a escola, bem como o espaço escolar com todos os seus territórios, bem como suas territorialidades, suas disputas, colocando em xeque todas as relações de poder que estão ali estabelecidas, que estão invisíveis, entranhadas em um currículo oculto, como nos diz Silva (2017), e as que estão ainda por se estabelecer. É preciso compreender esse processo da escola, enquanto instituição, como todos os seus territórios e territorialidades, para conseguir, enfim, transpor esses muros, uma vez que só temos duas opções: ou nos submetemos a inúmeras e incansáveis negociações ou metemos o pé na porta mesmo. Eu preferi a primeira, pelo menos naquele momento.

Durante o período que precisei me afastar do campo /trabalho, um mês, por estar de licença médica em função de uma cirurgia, me mandaram uma foto da 1902, do turno da tarde, na biblioteca da escola em uma palestra com o filho do Fernando Sabino que, segundo a coordenadora, foi até lá falar de um dos meus contos preferidos do pai dele: O homem nu. Não posso dar detalhes desse dia por não estar presente, mas acredito que aquele tenha sido um momento bastante importante naquela escola, sobretudo no que toca uma investigação sobre o cotidiano escolar. Segue a seguinte mensagem de áudio: “cara, vc não morre nem tão cedo, tava falando com S. O filho do Fernando Sabino tá fazendo uma palestra, distribuindo livros...”, uma das coisas mais interessantes que consegui na pesquisa foi a entrada na biblioteca, um espaço, a princípio, muito resistente onde eu tinha quase que “roubar” as chaves para entrar e passar os filmes, mas que, aos poucos, foi se abrindo para mim e para eles, os jovens, pelo até a minha entrada de licença médica por conta de uma cirurgia de emergência.

Outro assunto muito importante a ser tratado, sobretudo, quando investigamos o cotidiano escolar, que é o que acredito que essa pesquisa vem se tornando, cada vez mais, uma investigação sobre o cotidiano escolar, é o adoecimento na profissão docente que não vem ser carregado de muita culpa. O índice de professores afastados por doenças psiquiátricas, ainda que não fosse o meu caso no momento, é bastante significativo, mas talvez isso seja assunto para um outro capítulo ou para uma outra investigação. Porém, é preciso salientar que, neste período afastado, cheguei a temer pelo futuro da pesquisa, será que eu teria as mesmas entradas na escola, ou teria que voltar à estaca zero até ganhar a confiança de todos novamente.

Fiquei bastante receoso também com relação ao meu futuro na unidade, uma escola onde me sentia bastante acolhido, mas que não sabia ao certo como a minha saída seria interpretada; como abandono dos alunos, do trabalho, ou simplesmente uma questão de saúde. Vale lembrar que a minha origem não era naquela escola, lá eu era cedido, portanto possuía uma relação de trabalho muito frágil ali, cabia apenas a direção da unidade e, não muito ao meu desejo, a renovação da minha cessão naquela escola.

Depois desse parêntesis imenso, mas necessário, é preciso trazer a experiência do filme “Contratempo”, primeira e talvez única direção da atriz Malu Mader, ao lado de Mini Kerti, no cinema, que conta a história do Projeto Villa–Lobinhos (figura 2), projeto esse que leva música clássica para o morro Santa Marta onde vive a maioria dos alunos da E.M Escritora Leila Oli, a película não trata, necessariamente, sobre o universo musical em si, o documentário conta, na verdade, a história de vida desses jovens, moradores de uma comunidade na Zona Sul do Rio de Janeiro, “ Parece espetinho de carne queimada, né?”, como se buscasse aprovação dos demais, diz uma aluna branca, também moradora do Santa Marta, a respeito de dois músicos negros que vão tocar música clássica em Nova York, seus vizinho na comunidade. O filme todo fragmentado, prima por uma certa proposital desorganização em sua narrativa.

Figura 2 – Filme Contratempo



Fonte: Site Glamurama UOL³, 2009.

Falas como “Olha a casa de A ...”, “o bar de B...”, “Olha, tia de L...” foram bastante comuns durante a exibição. Embora, o documentário tenha quase quinze anos os espaços, todos os seus territórios, bem como suas territorialidades em disputa na favela, foram muito bem reconhecidas pelos alunos, como se ali eles soubessem transitar muito bem, “tem sempre alguém pra oferecer...”, diz A, aluno do sexto ano, se referindo a questão das drogas na comunidade, “filme difícil pra caramba de entender, entendi foi nada, tem o 2, tem o 2?” diz KC, fazendo alusão aos filmes de franquia do mainstream que, em geral, têm uma continuação, percebe-se aí sua pouca intimidade com a linguagem documental.

Embora não estejam familiarizados com a música clássica, como estão com o funk, o que certamente contribuiu para o desinteresse de muitos deles, lembro de um grupo de meninas que jogavam uma brincadeira que o restante do grupo tinha que adivinhar o que estava escrito na sua testa, bem no canto da sala, mostrando total indiferença a atividade ali desenvolvida, mas era necessário mostrar aos alunos que, na favela, não havia só funk, como me apontou uma aluna ao final da exibição do documentário A Batalha do Passinho de Emílio Domingos.

É preciso retomar Haesbaert e Mondardo (2010), quando esses mesmos autores inserem não só uma dinâmica espacial nessa relação, colocando em xeque não só os pertencimentos desses mesmos jovens que, de alguma maneira, se traduzem nos lugares que

³ Site Glamurama com informações sobre o filme Contratempo < <https://glamurama.uol.com.br/sucesso-27335/> > Acesso 03/07/2020.

podem e nos lugares que não podem ser ocupados por eles, como também evidenciam que essas disputas, essas relações de poder, se é que podemos chamar assim, o tempo todo se alternam, uma vez que há uma ambivalência também de ordem territorial/espacial, híbrida, e complexa, se pensarmos nos espaços que esses jovens ocupam, no trânsito, nesse “entrelugar” (BHABHA, 2010) que é, ao mesmo tempo, viver entre o asfalto e a favela, “eu moro na casa da patroa da minha vó...”, me disse certa vez B, 13 anos, embora tivesse residência própria na periferia da cidade, morar na casa da patroa da avó, no asfalto, permitia a B estudar e ser atleta do clube de Regatas do Botafogo, discursos como “Eu sou favela”, “B. não é favela” surgiam como forma de marcar os jovens que moravam e os jovens que não moravam na comunidade, como forma de ressignificar de uma maneira até mais positiva inclusive esse “morar na comunidade”, ainda que por várias vezes surgisse o “não... eu não sou favelada não...” me conta, certa vez R, 12 anos.

Desse modo, pensar a narrativa de jovens da comunidade do Santa Marta e nas adjacências a partir do contato com o cinema é, de alguma forma, também reconfigurar, reconstruir esses espaços, essas territorialidades e suas periferias. Segundo Sant’anna (2016), próprio trabalho em sala de aula com a narrativa fílmica, ou mesmo com o texto imagético por si só, já coloca esse docente, sobretudo se estamos falando da educação básica, em situação periférica, marginalizada com relação não só à escola, bem como com a docência de seus próprios colegas, tendo em vista que o trabalho com a imagem na escola pressupõe uma escuta, uma pausa no chamado conteúdo escolar, um olhar outro, uma outra forma, outra maneira de se trabalhar com o espaço-tempo na sala de aula.

A aluna F, 13 anos, apesar de se sentir bastante motivada com a experiência fílmica em sala de aula, sugerindo títulos interessantes, inclusive dominando o manuseio de dispositivos de baixar filmes na internet, também é autora de falas como: “*Você não dá nada...*”, “só isso?”, quando se refere ao conteúdo escolar e ao professor, autor dessa pesquisa, não enxergando naquele filme, bem como no trabalho com a imagem, seja o quadrinho, seja a charge como um conteúdo das aulas de língua portuguesa.

Em outro momento, na sala dos professores, o professor-pesquisador é interpelado por K, uma professora de ciências, com o seguinte discurso: “*Você precisa dar mais conteúdo pra eles!*”, é preciso compreender qual o lugar do texto imagético na escola, é preciso compreender porque imagem por si só não pode ser um conteúdo das aulas língua portuguesa como língua materna, entender porque em um imaginário social as aulas de língua portuguesa como língua materna são sempre baseadas no acerto e no erro e em categorias gramaticais específicas, sobretudo na NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira). O trabalho com

qualquer tipo de imagem seja a charge, seja o quadrinho, seja o cinema na escola já estabelece outra relação com o espaço-tempo, no caso do cinema desaprendendo a ver, a olhar (FRESQUET, 2007), (re)aprendendo a aprender, ou mesmo, aprendendo a apreender.

Para compreender um pouco melhor o papel, bem como o espaço, que o cinema desempenha hoje na escola, é preciso nos reportarmos a Chartier (1998), quando este discorre a respeito da leitura e da transformação que o próprio ato de ler vem sofrendo ao longo do tempo, na medida que há uma dessacralização dos espaços que os próprios leitores vêm ocupando para esse fim.

O silêncio obrigatório, os gestos comedidos, a sagrada concentração, já não são mais características essenciais de um espaço de leitura, ou para uma leitura. O que podemos dizer então do cinema, ou dos espaços destinados às práticas audiovisuais? Que transformações essas práticas, bem como os espaços destinados para esse fim, vêm sofrendo ao longo do tempo? Quando, e como, a sala escura do cinema adentra na escola?

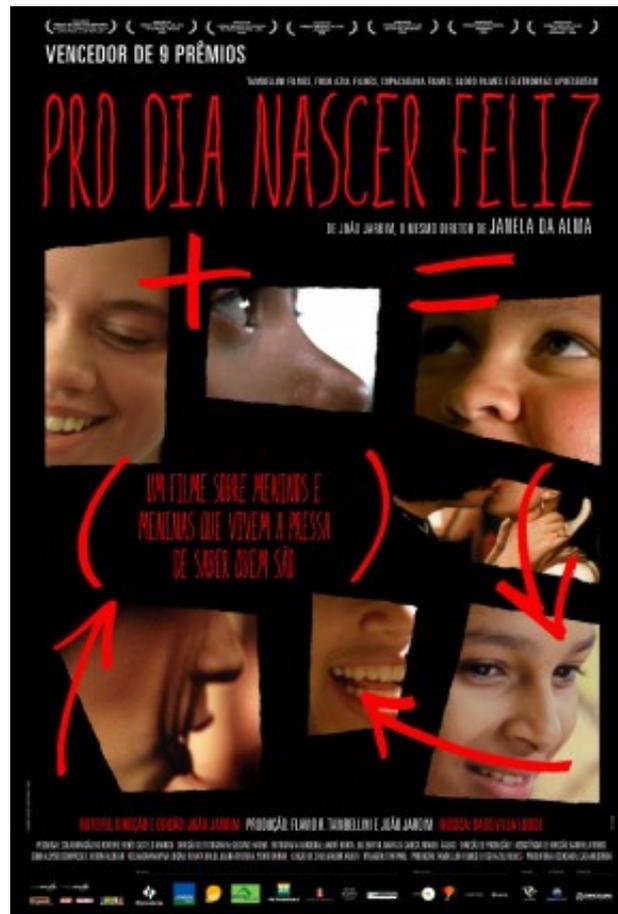
O cinema tem-se ocupado bastante da educação (e por que não dizer se ocupado da escola?) e já há algum tempo as salas de aula dos mais diversos lugares e realidades têm servido de cenário para uma rica cinematografia, assim como os atores sociais que circulam pelos corredores escolares têm se transformado em personagens na tela grande.

3.3 Pensar o cinema na escola ou a escola no cinema

O autor Teixeira (2010) analisa filmes que têm como tema principal a instituição escolar. A seguir seguem algumas considerações da autora a respeito de duas obras fílmicas que têm a escola como ponto de partida para discutir uma série de outras questões.

Em *Pro dia nascer feliz* (2006) – figura 3, de João Jardim, a direção tenta abarcar um panorama da educação no Brasil visitando escolas de ensino médio e seus personagens em várias capitais do país. Ainda que para isso tenha que sacrificar boas e pequenas histórias desses mesmos personagens, o que só a intimidade e o *close* da câmera poderiam trazer, o grande trunfo desse documentário é justamente se tratar de obra-documentário, gênero, a princípio, não tão visitado pelo grande público, e por dar mais voz aos alunos do que a seus professores.

Figura 3 – Filme Pro dia nascer feliz

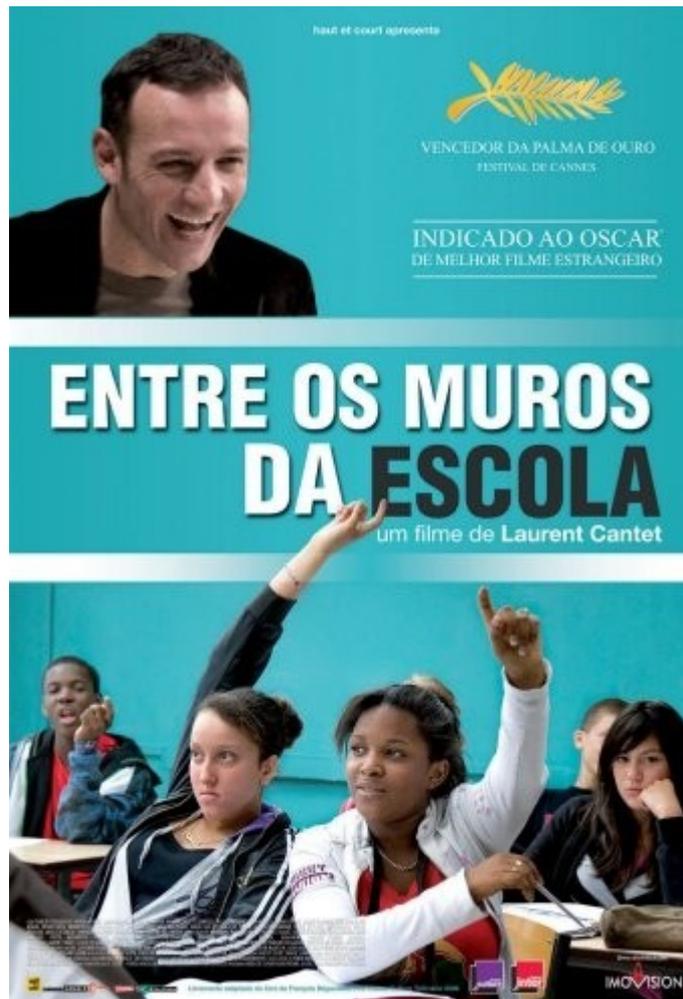


Fonte: Site Crônicas Pedagógicas⁴, 2015.

Em *Entre os muros da escola* (2009) – figura 4, de Laurent Cantet, a grande protagonista passa a ser de fato a sala de aula, cenário de conflitos e tensões entre corpo docente e discente. O filme mostra uma escola francesa que, assim como no Brasil, é miscigenada e heterogênea, sendo a maioria de seus alunos de famílias não-francesas, trazendo à baila a questão da imigração. O filme se confunde com a linguagem documental, embora seja uma obra de ficção.

⁴ Site de crônicas pedagógicas sobre o ensino < <http://cronicaspedagogicas.blogspot.com/2015/11/pro-dia-nascer-feliz-ha-esperanca.html>>. Acesso em 03/07/2020.

Figura 4 – Filme Entre os muros da escola



Fonte: Site Adoro Cinema⁵, 2009.

Segundo Duarte e Alegria (2008), quando se trata do cinema na escola, entre as décadas de 1920 e 1930 se descobriu o potencial do cinema para a educação das massas e para a formação de hábitos e comportamentos, sobretudo de uma população analfabeta, tendo em vista que o cinema, por sua natureza imagética, seria uma alternativa para atingir aqueles que não dominavam o código da escrita, por exemplo. Assim, estabelece-se nesse momento uma relação entre o cinema e a ciência.

Filmes que acompanham o crescimento de bacilos e plantas começaram a ser feitos e o cinema passou não só a ampliar a natureza e a realidade a nossa volta como também a ampliar a possibilidade de olhar o mundo, enxergando e amplificando o que, a olho nu, não se poderia ver. Nasce aí a estreita relação entre o cinema, o seu uso didático e a dificuldade que se tem hoje de problematizar esse uso.

⁵ Site de informações e notícias filmicas – < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-58151/>>. Acesso em 03/07/2020.

Para Charney e Schartz (2004), só bem mais tarde, após a revolução industrial, a visão perdeu seu status de objetividade, consequência de um entendimento da fisiologia baseado no conceito da materialidade corporal, atrelado, necessariamente, ao bom estado de saúde deste corpo.

Em meados século XIX, alguns trabalhos ligados à área da filosofia e psicologia passam a questionar também a objetividade dessa visão a partir de um entendimento que não só a visão, mas nenhum dos cinco sentidos poderia reivindicar objetividade em suas impressões, pelo contrário. Só a partir desse momento, com a visão enfim liberta de sua tarefa de captar a objetividade na ciência, por ser justamente passível de falha humana bem como de um recorte bastante subjetivo, que nasce, necessariamente, o entendimento do cinema como arte. Para Fresquet (2007), a possibilidade de abrir uma escola de cinema dentro de uma escola pública é, ainda para a autora, uma forma de garantir, pelo menos, um mínimo de irracional, de sonho, quimera, de levar aquilo que não se pode ver, o invisível, mas se pode sentir para dentro das escolas.

Para falar de uma experiência com o cinema no ensino fundamental II, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, é preciso trazer o conceito de “experiência” em Benjamin (1994) e contrapor a “experiência” do viajante que corre o mundo com a “experiência” de vida do velho ancião, figuras tão caras a esse autor. Para o filósofo alemão, “experiência” e “narrativa” são conceitos que estão, epistemologicamente, relacionados: “experiência é todo processo que o indivíduo acessa elementos, mundos e partes de si” (MIGLIORIN, 2015, p. 57).

A lei 13.006 /14 de autoria do senador Cristovam Buarque, ainda em 2008, prevê, no mínimo, duas horas mensais de filme brasileiro na grade de horário das escolas de Educação Básica. Argumentando a favor da lei, o senador diz, em entrevistas, que criar “uma massa de cinéfilos”, palavras dele, seria única forma de dar liberdade para a indústria cinematográfica, e a escola seria o espaço ideal para isso, o que impõe, necessariamente, um desafio para o espaço escolar em termos de estrutura para que isso aconteça tanto no que toca a escassez de equipamento quanto no que toca a própria formação docente nesse sentido, uma vez que o trabalho tanto com o material fílmico, quanto com o material audiovisual de um modo geral na sala de aula requer do próprio docente um outro modo de pensar a sua prática, um outro modo ver, um outro modo olhar a sua própria docência.

Outra questão que se coloca a partir da 13.006/14, segundo Fresquet (2017), seria a ideia de que o cinema seria bom em si, sem refletir, pelo menos em um primeiro momento, a respeito da qualidade desse material. Quem faria a seleção do material fílmico que chegaria às

escolas, como seria feita a seleção desse material? como será custeado este projeto, pela escola, pelo governo federal? Nada disso a lei prevê.

Pensar o cinema na escola, ou mesmo a escola no cinema, é também, em alguma medida, repensar a formas de avaliar esse alunado e refletir sobre a avaliação é, obrigatoriamente, repensar a própria estrutura escolar já há muito tempo desgastada, uma vez que trabalhar com o cinema na educação básica é contribuir também para que esses filmes sejam discutidos, pensados e experimentados de uma outra forma que não a clássica avaliação escolar com perguntas e respostas fechadas, sem qualquer espaço para a fruição.

No meio de uma sessão de cinema na escola, com a turma bastante agitada, pulando entre mesas e cadeiras, M.D, 12 anos, sai de seu lugar e se aproxima de mim com a seguinte questão: “*E a gt vai fazer prova?*”, lembrei a ele que tínhamos feito uma avaliação na semana anterior, M.D retorna para o seu lugar com um sorriso no canto da boca. A princípio a pergunta de M.D me irritou bastante, lembrei também do jovem E que num momento pré-filme, anterior a exibição de “5 x Favela - Agora Por Nós Mesmos”- figura 5, quando eu falava um pouco a respeito da sinopse do filme, explicava que todos os roteiristas eram moradores de comunidade e que se tratava de uma releitura de um filme de Cacá Diegues da década de 60, levanta o dedo e me pergunta: *vc vai pedir resumo?*, o que me faz pensar que refletir sobre o cinema na sala de aula é, necessariamente, repensar a própria avaliação escolar.

Não adianta discutir o cinema na escola sem tocar nesse “barril de pólvora”, nesse emaranhado que é a *avaliação escolar*, os modelos de avaliação que temos hoje não dão conta dos textos imagéticos de um modo geral, seja da charge, do quadrinho, da tirinha e sobretudo do cinema na escola. Assistimos ao filme 5X Favela no regresso do carnaval, fevereiro de 2019, segundo ano da pesquisa.

Figura 5 – Filme 5X Favela – Agora Por Nós Mesmos



Fonte: Site Adoro Cinema⁶, 2011.

Nas turmas de 7º e 8º anos eu resolvi pular o primeiro curta cujo protagonista se envolvia com o tráfico ao passar na faculdade para custear os estudos. E o 3o curta “Concerto para violino” em que um dos personagens é colocado num “forno de micro-ondas” (colocado num pneu onde ateiam fogo). O trabalho com as turmas consistiu basicamente com os curtas “arroz com feijão”, “deixar voar” e “acende a luz”. Nestes os alunos riram bastante e se identificaram com os personagens em várias situações, chegando a dizer em vários momentos: “é exatamente assim ...”, sobretudo, no que toca o cotidiano na comunidade.

⁶ Site de informações e notícias fílmicas – <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-180470/fotos/detalhe/?cmediafile=19918428/>>. Acesso em 03/07/2020.

A partir daí, o filme produzido por Diegues, passou a ser sinônimo de um “bom filme” para os alunos. Na interação com os personagens, muitas vezes, percebia que os jovens, por uma questão de identificação, talvez, defendiam, tomavam as dores de seus personagens prediletos “mó vacilão, deu 50 centavos pro garoto...” grita alguém lá do fundo no episódio “Arroz e feijão”, onde o personagem protagonista começa a lavar carros para comprar uma comida diferente no aniversário do pai, “ih, vão ser assaltados ...” prevê alguém quando eles finalmente conseguem o dinheiro, “Mas professor o que ele fez com aquele outro frango ...?”, me perguntam, ao final do filme, como se somente eu, como professor, tivesse a chave para esse mistério.

Entra o som do funk, começam a dançar e cantar, sala sem ar condicionado e som da TV muito baixo, fico pensando na boa vontade desses jovens em assistir ao filme e ainda interagir com ele, em uma sala sem ventilação, no final do verão carioca. Ainda nesse período de início de ano letivo, lembro de ter conversado com J, responsável pela sala de leitura no turno da manhã, a respeito do conserto do ar condicionado quando ele me diz que o orçamento para o conserto do aparelho teria ficado em torno de trezentos reais e que uma ideia inicial seria dividir esse valor entre os professores da escola, me recordo, ainda, de ter dito a ele de que eu poderia inclusive contribuir com um valor maior uma vez que eu usava bastante a sala para a exibição dos filmes, “vai passar resumo?”, pergunta algum jovem.

O filme 5x Favela – Agora Por Nós Mesmos, como o próprio título já nos aponta, é dividido em 5 episódios e faz referência ao primeiro 5x Favela, de 1962, considerada uma das obras fundamentais de um período no Brasil que ficou conhecido como Cinema Novo, em que Cacá Diegues, produtor do 5x Favela - agora por nós mesmos, era um dos diretores das curtas na época, no início da sua carreira.

O cinema novo foi um movimento de vanguarda, especificamente no audiovisual brasileiro, numa época que eram poucos os recursos técnicos, porém um grupo de cineastas se reúne para fazer cinema com o seguinte lema: “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça...”, seu principal expoente foi o cineasta Glauber Rocha com importantes produções como Deus e o diabo na terra do sol (1964) e Terra em transe (1967).

Nos dias seguintes à exibição do filme 5x Favela – Agora Por Nós Mesmos, encontro com a direção na sala dos professores, peço que eles me assinem um documento para a pesquisa e eles me dizem que eu não posso misturar os filmes com as aulas, como se uma coisa não tivesse nada a ver com a outra.

Como se eu estivesse apenas recolhendo dados para a dissertação e a minha dissertação não tivesse nada a ver com a minha prática em sala de aula. A coordenadora, neste mesmo período, me pede a listagem dos filmes que eu vou passar no semestre, dizendo ser uma exigência da direção, eu acreditei. Eu sentia um olhar de acolhimento da coordenação da escola com a relação à pesquisa e, sobretudo, a respeito do impacto dessa investigação na minha prática. E eu precisava dessa cumplicidade e precisava apresentar essa listagem, com as devidas sinopses, o quanto antes para manter essa aliança.

Para Esteban (1999), o processo avaliativo é, ao mesmo tempo, escolar e social, e se dá, necessariamente, na tensão entre os binômios inclusão/exclusão. Ainda para a autora, a avaliação se impõe necessariamente, tanto na escola, quanto fora dela, nos momentos em que há uma necessidade de certificação, bem como de classificação e seleção, por isso, a avaliação não é exclusiva da educação, sendo bastante comum também nos ambientes corporativos.

3.4 “Trouxe filme??”

No primeiro ano da pesquisa, quando não tínhamos ainda um recorte preciso com relação a temática dos filmes e se desejava saber apenas o que os jovens aceitavam e o que os jovens rejeitavam, a experiência com “A invenção de Hugo Cabret” foi bastante interessante nesse sentido. Com a invenção de Hugo Cabret o pesquisador se coloca na berlinda: “Ah Hugo vou ficar aqui pra ver seu filme não....”.

Enquanto na 1701 o silêncio foi sepulcral conseguindo ver o filme quase até o final, inclusive quase perdendo uma prova de ciências, um colega precisou vir chamá-los, na 1703 o celular é manipulado durante quase todo filme, assim como conversas paralelas acontecendo. Em meio a tudo isso, um aluno que segundos antes parecia olhar fixamente para o celular, olha a TV e diz: “O Charles Chaplin!”, se referindo a uma cena de um filme mudo que aparece no filme quando os protagonistas vão ao cinema.

No pátio ensaio da quadrilha da festa junina que aconteceria dali a uma semana mais ou menos, grande parte da turma estava nesse ensaio, barulho do lado fora “pula fogueira ioiô ...” e do lado de dentro da sala de leitura onde acontecia a exibição. Noto na mão de L.N o livro “Capitães da Areia” de Jorge Amado, filme que foi exibido na aula anterior e do qual ela mesma havia se retirado. Ainda assim, o pesquisador sai desmotivado.

Na aula seguinte com a 1703, poucos alunos na sala ainda porque a maior parte da turma estava no ensaio da quadrilha que aconteceria dali uns dias. M, aluno da turma, estava coreografando as danças. “Trouxe o filme?”, sou interpelado quando entro em sala, respondo: “Não, vocês não deram valor..”, há uma insistência pela exibição, sobretudo por parte de F... que não estava presente.

Apesar de estar com o filme na bolsa eu minto, digo que não estou com ele. Eu e a turma precisávamos refletir sobre esse avalanche que estava sendo a experiência fílmica – na minha e na vida deles- enquanto passo um exercício na lousa conversamos sobre a experiência de filmes e livros , e quando os livros são adaptados para o cinema, quando nas adaptações para filmes existem personagens que não existiam nos livros que o originaram e vice-versa.

Me recordo agora que N, que tinha me pedido para não ver o filme porque já o tinha visto, ao ter que sair para o ensaio da quadrilha, diz estar arrependida de em um primeiro momento ter resistido ao filme : “ Eu adoro a tecnologia do século XVIII” – palavras dela. E mais uma vez pensando em termos de avaliação a partir de um filme ou de algum outro material imagético ou audiovisual, como o cinema por exemplo, às vezes, o mais interessante do que qualquer outro tipo de avaliação tenha sido esse bate-papo puxado pelos próprios alunos, por demanda dos próprios jovens, sobre adaptações da literatura para o cinema.

Nem no meu sonho mais remoto eu pensei em propor uma roda de conversa sobre o tema e, de repente, essa roda surge porque os próprios jovens trazem à baila e problematizam todas essas questões sem que eu sequer os provocasse. Sim, essa roda de conversa, mesmo que não planejada, se constituiu uma avaliação muito melhor do que qualquer “prova de livro”, do que qualquer questionário fechado com respostas prontas sobre o filme do Scorsese.

Resta saber o que se deseja quando pensamos em uma avaliação em que o conteúdo é necessariamente imagético, o que me faz lembrar da experiência do filme “Pantera Negra” nas turmas de 7º ano no turno da manhã e no turno da tarde. Lembro que, naquela semana, já quase no final do ano, últimas semanas de novembro de 2019, a coordenadora tinha me dado “carta branca” para passar o filme que eu quisesse, era uma semana “meio morta”, segundo ela, onde a maioria dos professores já tinham aplicado suas avaliações.

Meu lado pesquisador se questionava se deveria realmente utilizar essa semana para passar os filmes, um filme nunca deveria ser usado como “tapa-buraco” para um professor que não veio, para um horário vago por qualquer motivo, um filme era sim, e deveria ser, um conteúdo como qualquer outro na escola, assim como a tabuada , as equações de primeiro e segundo graus, a famigerada análise sintática, os cinco reinos da biologia. Era um gênero

textual como qualquer outro nas aulas de língua materna e esse lugar precisava, de alguma maneira, ser marcado.

Porém, meu lado professor via naquela “Carta branca” uma brecha que de tanto já nos falou Certeau (2011), uma oportunidade, quase única, de se pensar o cinema na escola, sobretudo, nas minhas aulas de língua materna, de refletir o próprio ensino de língua a partir de alguns filmes previamente selecionados. Naquele momento, estávamos já no segundo ano da pesquisa, final de 2019, e já tínhamos um recorte mais preciso: filmes com personagens e diretores negros.

O filme Pantera Negra – figura 6, coube como uma luva para aquele momento. É importante deixar claro que o filme Pantera Negra estreou nos Estados Unidos em janeiro de 2018, baseado em herói do mesmo nome, da Marvel comics, sendo produzido pela Marvel Studios e distribuído pela Walt Disney Studios Motion. Pantera Negra é décimo oitavo do Universo Cinematográfico da Marvel, porém é o primeiro filme da Marvel com um elenco quase que inteiramente protagonizado por atores negros, além de ser o primeiro título solo do personagem. O diretor Ryan Gloger, também roteirista da película, já na sua estreia em 2013 flertava, de alguma maneira, com o tema.

Figura 6 – Filme Pantera Negra



Fonte: Site Adoro Cinema⁷, 2018.

No ano de estreia da película no Brasil, também em 2018, várias sessões foram organizadas em escolas públicas, com alunos de escolas públicas, pensando nessa importância da representação, nesse segmento, desse tipo de filme. A possibilidade desse alunado se ver representado e, dessa vez, não como alguém que foi escravizado, protagonizando não mais um dos episódios mais tristes da história, dessa vez, protagonizando uma história de super-heróis, super heróis negros. Para Enne, Castro e Oliveira (2019), é preciso enxergar as lutas físicas do filme (salvando-se de explosões e diversos outros perigos) como uma metáfora para outras lutas, lutas essas protagonizadas por mulheres reais em seu cotidiano, em seus

⁷ Site de informações e notícias filmicas – < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-130336>>. Acesso em 03/07/2020.

cotidianos. A ideia, ainda segundo as autoras, é de evidenciar, de alguma forma, evidenciar as heterogeneidades da categoria “Mulher Negra”:

Tal escolha se deu por conta da quebra de paradigmas na representação das mulheres negras, que, em geral, eram colocadas em papéis subalternizados e negativados, como empregadas domésticas, escravizadas, símbolos sexuais estereotipados, mães pretas que cuidavam dos filhos brancos dos patrões etc. (ENNE, CASTRO e OLIVEIRA, 2019, p. 53).

Os alunos da 1701 já haviam me pedido esse filme, já havia uma demanda para ele e eu, sinceramente, não sei o motivo de não ter levado esse filme antes, “O pai dele está sendo levado” – tenta um dos meninos me explicar o enredo. “Cara, é difícil de entender, eu só entendi da segunda vez que vi” – prossegue em um tom extremamente professoral, “Esse filme é chato...”, grita alguém lá de trás. “...1, 2, 3 ...pá” M que parece já tinha visto o filme demonstra saber o desfecho da cena em que o policial deixa um dos funcionários do museu sair correndo e atira pelas costas dele, logo no início do filme, “pá” é um som que a aluna faz com a boca representando um tiro.

Para Migliorin (2010), o cinema na escola, assim como o próprio trabalho com a imagem na sala de aula, coloca alunos e professores em “pé de igualdade” no que toca o conhecimento na escola, “sabe aquele garoto ali jogando basquete ??, então, é ele” mais uma vez tenta explicar L aos colegas. Talvez a grande questão da escola seja o fato de que o conteúdo cobrado dos alunos é sempre aquilo que o alunado desconhece, nunca um filme que ela já tenha visto, um livro, um quadrinho de sua predileção.

Em certo momento, o DVD engasga e M se oferece para descer e pagar um papel higiênico para limpá-lo, “deve ser problema de sujeira” alguém grita, quando eu ainda estava investigando qual seria o problema, começa uma discussão sobre a Marvel e D.C, de que eu pouco conhecia, suponho que apenas os iniciados no mundo dos quadrinhos teria intimidade com ela, quando de repente me deparo com os alunos protagonizando uma discussão sobre morte, sobre como voltar no tempo, uma discussão de cunho extremamente filosófico.

Dessa vez, fiquei só de espectador, um espectador emocionado na verdade, estava ali, na minha frente, a prova da potência do cinema na escola, na sala de aula. Eu não precisava submeter meus alunos a nenhum tipo de avaliação mais formal, com perguntas e respostas fechadas sobre o filme para compreender que o conteúdo “Pantera Negra” tinha sido muito bem assimilado por todos, sendo ainda capazes de articularem uma discussão além do filme, extremamente filosófica: vida, morte, “voltar no tempo”. Um tema que não era tratado de maneira óbvia na película, era apenas tangenciado pelo filme, nas suas entrelinhas.

Se por um lado, o cinema na escola servia, tão somente, para aproximar a escola desse estudante, por vezes, desinteressado, por outro lado, o cinema na escola é mais uma possibilidade de letramento para esse alunado, mais uma possibilidade de leitura, mais uma possibilidade de articulação com o mundo real, mais uma possibilidade para esse alunado compreender que não existe “certo” e “errado” em termos ensino de língua, talvez, “adequado” e não “adequado”, o cinema, enfim, como mais uma possibilidade para esse alunado compreender de que não existe a disciplina “Língua Portuguesa” como eles e, quiçá, a própria escola, entendem, o que existe são “as várias línguas portuguesas” dentro daquilo que se compreende hoje como “Língua Portuguesa”.

Lembro de L, na sessão do 5X Favela – Agora Por Nós Mesmos, estranhando alguma construção, na fala do personagem do filme, fora do que podemos chamar de norma culta, “é voar , e não avoar “, grita ele com a TV, como se o personagem estivesse ali de carne e osso, como se aquilo fosse uma peça de teatro e não um filme.

Um ensino de língua eficiente é aquele que o aluno consegue, de alguma forma, se questionar a quem serve a “norma culta”. Lembro de um ex-aluno, da época que eu lecionava no estado, de noite, aluno trabalhador, na educação de jovens e adultos, um período muito feliz da minha vida de professor inclusive, “se chego na minha comunidade falando Flamengo, ninguém fala comigo, vão achar que eu tô metido a besta...”, “Framengo já é outra história ...”, prossegue. Será que o que desejamos, sobretudo, quando pensamos nessa relação do cinema, com a educação seria o que poderíamos chamar de uma “avaliação enciclopédica” dos filmes cobrando nomes de personagens, cenas e acontecimentos em ordem cronológica

Talvez um “papo” pós-filme, uma “roda de conversa” para pensar as inúmeras questões que os filmes trazem ou mesmo questões extra filme, tal como a própria questão da linguagem dos filmes, da linguagem que esses personagens trazem, que têm muito a ver com quem esses personagens são, colocando em xeque , muitas vezes, a norma culta valorizada pela escola, questões extratextuais, considerando um filme ou mesmo uma imagem também como um texto, seria mais interessante nesse sentido.

3.5 Sabino, biblioteca, leituras e afetos

Pensar sobre o cinema na escola, e sobretudo o texto imagético na sala de aula, de um modo geral, faz parte do processo de letramento desse educando, pensar em como filmes de

duas horas se transformam em trailers de cinco minutos, em como filmes inteiros se transformam em cartazes de divulgação, quais cenas são relevantes para entrar no cartaz de divulgação de um determinado filme, quais cenas são menos relevantes, como são selecionadas essas cenas, pensar esses processos na sala de aula, juntamente com o alunado, é de fundamental importância, sobretudo, para a sua autonomia nesse processo de letramento e, certamente, gera muito mais frutos e agrega muito mais sentido para os próprios jovens do que o ensino das nomenclaturas e das categorias gramaticais, ainda que na escola, seja difícil quebrar essa tradição e talvez os primeiros a estranharem essa quebra de paradigma sejam os próprios jovens. Me lembro do trabalho com os contos do Fernando Sabino.

Bernardo, o filho do autor, tinha doado uns livros do pai para sala de leitura e pediu um retorno desses trabalhos. Pensei então em dividir as turmas em grupo. Ao dividir as turmas em grupos, 5 ou 6 grupos por turma, oferecendo um conto para cada grupo. O primeiro comando foi pedir que os alunos lessem seus contos, um processo que durou, mais ou menos uma aula e meia. Para minha surpresa, o processo da leitura desses contos foi relativamente tranquilo.

Apesar de alguma resistência, “ah professor, três páginas...”, lamentou uma jovem, essa primeira etapa foi cumprida com sucesso, apesar de, às vezes, eles dividirem o texto em partes, fragmentos, e cada um ficasse responsável pela leitura de uma parte, um fragmento, perdendo, às vezes, o entendimento de sua totalidade, era comum ao interpelar um aluno que estava sem atividade e ouvir: “eu já li a minha parte ...”, “agora ele tá lendo a parte dele...”, interessante a autonomia que os trabalhos em grupo, bem como o próprio trabalho com a imagem dá aos jovens, um certo tempo para um respiro, para uma escuta, “ e aí...”, contava um jovem a seus colegas a respeito de sua parte, seu quinhão na leitura, eu sentia que eu teria pouca entrada caso desejasse interferir nesse processo, nesse arranjo, sobretudo, nessa solução, encontrada pelos jovens na divisão da leitura e das tarefas.

No momento seguinte, após a leitura do contos, distribuí uma cartolina para cada grupo, alguns jovens só se acalmaram, nesse momento, estavam ansiosos pela próxima etapa , “é só isso?”, “ é só ler ?”, pedi finalmente que os alunos me contassem a história que haviam acabado de ler em imagens e, como num passe de mágica, os alunos começam a negociar , entre si, as partes da história que entrariam e as que não entrariam na cartolina , “...não acho que essa parte não tem nada a ver entrar aqui...” .

Lembro de alguns anos antes, após a leitura de alguns contos do Machado com uma turma de 7º ano, dividindo também a turma em grupos, e cada grupo ficando responsável por um conto, pedi aos alunos que transformassem seus contos em história em quadrinhos.

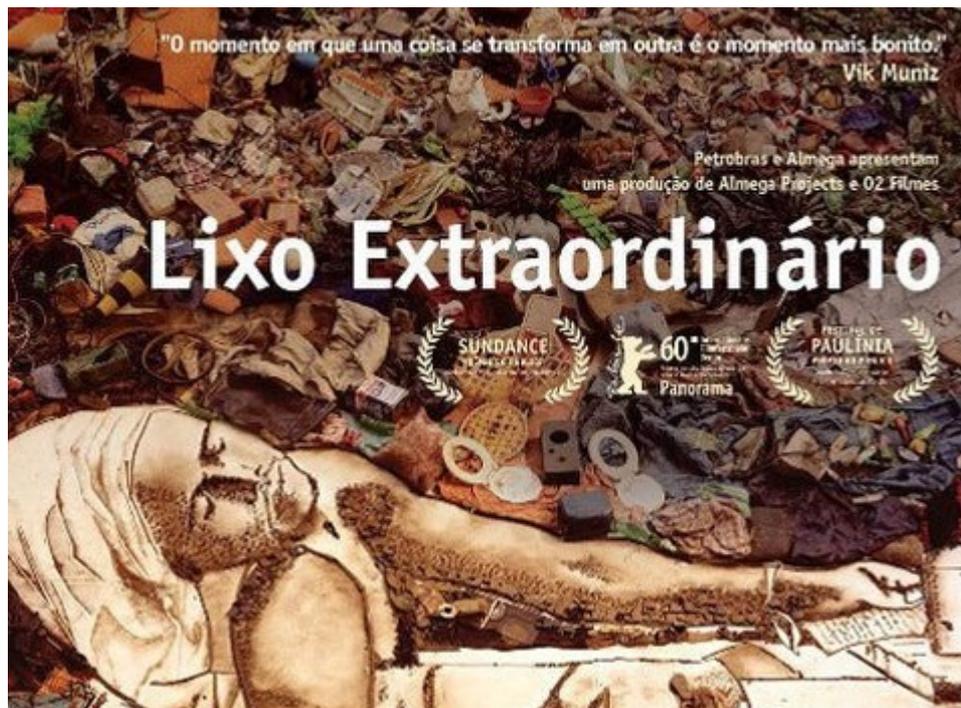
Lembro também da dificuldade de alguns grupos que desejavam colocar toda a história do conto no quadrinho. Só depois de um longo papo, os jovens compreenderam que teriam selecionar as partes mais relevantes, que não caberia a história todo do conto no quadrinho, que conto e história em quadrinhos eram gêneros textuais distintos, que não tinham o mesmo formato, a mesma materialidade, me recordo de um grupo que transformou o conto “A igreja do diabo” em um mangá.

As crianças não tem maturidade para trabalhar em grupo, ouvi, certa vez, de um professor que me via trabalhar dessa forma e notei que o que o incomodava mesmo era a reorganização do espaço da sala de aula, não mais carteiras uma atrás da outra, que era estranha para esse docente. “Se você não virar sua carteira, você não vai conseguir trabalhar com seu colega...”, disse, certa vez, a um aluno que resistia a essa nova formatação do espaço que o trabalho de grupo pedia.

Todas as vezes que entrava em sala tinha que arrumá-la em pequenos grupos e perder uns cinco, dez minutos, no final, colocando todas as carteiras em fileiras novamente, uma atrás da outra, caso contrário, algum colega não familiarizado com essa formatação poderia reclamar. De alguma forma, o trabalho com a imagem, sobretudo, com o filme prescindia um outro formato, não só de avaliação, mas da própria formatação da sala de aula.

Como fazia tempo que não passava um filme para 1701 e toda terça temos dois tempos seguidos achei seria um ótimo momento para tal. Escolhi o filme “Lixo extraordinário” – figura 7, já que esse era um dos filmes que estava na lista previamente entregue para a direção e o tema sustentabilidade fazia parte do PPP de 2019 e vários outros professores estavam trabalhando essa temática.

Figura 7 – Filme Lixo Extraordinário



Fonte: Site Adoro Cinema⁸, 2011.

Ao chegar com o filme, a turma já me esperava lá embaixo e prontamente me perguntou: trouxe filme hoje? Quando respondo que sim, sobem correndo as escadas sem nem me esperar, numa animação só. O filme que tem a direção tripla de João Jardim, Lucy Walker e Karen Harley é do ano de 2010 e além da história do artista Vik Muniz, na verdade, conta a história do lixão de Gramacho e de seus moradores. A película trata, sobretudo, de uma pesquisa-intervenção do artista no aterro sanitário da região. Na época, um dos maiores aterros sanitários do mundo. É importante deixar claro que as atividades no aterro sanitário de Gramacho foram interrompidas em julho de 2012.

Antes de subir, antes de tudo, tive que preencher uma planilha com o nome do filme, a classificação, objetivo da atividade, assim como os conteúdos que seriam trabalhados com aquele filme, e os trabalhos que seriam posteriormente desenvolvidos após a exibição daquele filme. Observo que essa ficha é uma novidade, não existia antes. “– Vai mandar a gt fazer redação sobre esse filme ??, não entendo vcs..., diz uma das alunas”, denunciando essa prática como bastante comum entre os docentes. Noto que alguns alunos estão simplesmente virados de costas para TV, pouco interessados. “– Tá em inglês!!!” – diz outro, explico que só

⁸ Site de informações e notícias filmicas – < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-179776/>>. Acesso em 03/07/2020.

essa primeira parte estava em inglês com legendas em português, o restante do filme seria só em português.

Penso na dificuldade dos alunos em acompanhar as legendas, me recordo que no primeiro ano da pesquisa os filmes que não eram nacionais tiveram que ser exibidos dublado, por conta da dificuldade deles de acompanhar a legenda, ou mesmo da falta de costume. Não conseguimos apagar a luz da sala, a princípio, só quando o professor responsável pela biblioteca chegou é que conseguimos fazê-lo. O que colaborou bastante para a dificuldade de concentração dos alunos, observo alguns alunos com o caderno aberto, fazendo atividades de outras disciplinas. “– A Avenida Brasil - diz V, associando o lixão de Gramacho a uma novela da Rede Globo que tinha como cenário também um lixão. Alunos riem de uma catadora de lixo toda suja.

Quando finalmente apagamos a luz da sala tive que deixar a porta entreaberta por conta da falta de ventilação da sala. A aluna se espanta de as pessoas fazerem comida no lixão e associa o filme a uma série que ela está assistindo. Sinto que esse filme vai precisar mesmo de uma conversa pós-filme, talvez “uma roda de conversa” Um pequeno grupo parece mesmo muito interessado e Jonas, o professor responsável pela biblioteca parece o mais interessado. Alunos toda hora pedindo para ir ao banheiro, uma dificuldade de concentração muito grande. “– É Maria e os filhos” – diz uma aluna quando a interpelei sobre o motivo das fotos no lixão. “– professor, não tô conseguindo escutar” – diz outro. Noto alguns bastante ansiosos com relação a uma prova de inglês que fariam no tempo seguinte. Toca o sinal e eles saem correndo para a prova.

Para Migliorin, talvez o segundo risco que corre o cinema na escola , “... há uma fenda entre o filme e seus efeitos” (MIGLIORIN, 2010, p.111), é o fato de que ainda que o docente tenha uma intenção, um planejamento, na experiência fílmica esse planejamento, essa intenção pode ir por água abaixo para o bem ou para o mal. Lembro de uma colega professora, colega também de disciplina, que era uma ótima curadora cinematográfica, seus alunos realmente assistiam à pérolas do cinema brasileiro e mundial. No entanto, no trabalho pós-filme, os alunos de Z eram obrigados preencher inúmeras fichas com nomes de personagens, com as ordens exatas dos acontecimentos na narrativa, enfim eram fichas intermináveis... mas se realmente Migliorin (2010) tem razão eu espero realmente que, pelo menos um dos alunos de Z, tenha aproveitado sua magistral seleção fílmica, sem ser tomado pela raiva por conta de suas fichas que deveriam ser preenchidas uma semana depois de cada exibição.

Para Esteban (1999), a dimensão avaliativa que potencializa, relaciona, seleção e controle, de alguma maneira, também relacionam processo de avaliação e controle de qualidade. É necessário, entretanto, refletirmos a respeito do que se entende por qualidade e bons resultados, sobretudo no âmbito da educação. Para a autora, é no debate sobre avaliação que nasce um discurso sobre qualidade e, necessariamente, sobre bons resultados, mas aí já é um grifo meu, embora na educação, de um modo geral, não exista um consenso tanto a respeito qualidade, quanto a respeito de resultados.

Ainda refletindo a respeito de avaliação, para Carrano (2017), é preciso enxergar o educando como um sujeito cultural completo, “inclusive com o seu o boné...” (CARRANO, 2017, p.183), diz o autor defende que é necessário conhecer a trajetória extraescolar desse alunado, é preciso uma escuta atenta para com esse jovem, sobretudo, se vem ele de uma trajetória escolar muitas vezes interrompida, truncada.

Perceber onde se dá esse nó na sua trajetória escolar faz parte desse processo avaliativo, o que ele escuta e, necessariamente, vê, assiste deve também ser levado em conta nessa avaliação, por isso, a importância de um cuidado especial, diferenciado, na hora de se avaliar um conteúdo imagético, sobretudo, se esse conteúdo é trazido ou é objeto de análise desse jovem.

Parafraseando o autor, digo, um sujeito cultural completo, “...inclusive com o seu celular...”, uma vez que o celular, sobretudo, na contemporaneidade, passa a ser quase que uma extensão do corpo desse jovem, “...não, professor aperta esse botão aqui pra direita..”, me diz L.F ao tentar me ensinar como se joga “Free Fire”, jogo que eles insistem em jogar na minha aula e eu finjo não perceber. Há quem diga que o jogo eletrônico, no celular, ou o videogame, é quase que um cinema, um filme de animação.

Para Fresquet (2015), a lei 13.006/14 estará fadada ao fracasso se, de alguma maneira, favorecer os mesmos recortes, as mesmas estéticas, já consolidadas no mercado, rechaçando a diferença e a diversidade porque nesse sentido corremos o risco de levar às escolas filmes que não interessam aos estudantes e, aí já é um grifo meu, talvez, mais do que isso, impor ao alunado filmes com as mesmas tomadas, os mesmos recortes do mercado padronizado, com os quais eles já estão acostumados, tiramos desses mesmos alunos a oportunidade de sentir o estranhamento com o cinema, com a arte de um modo geral, ainda que partir do conhecido talvez seja uma boa forma de começar para que, no futuro, possamos alçar voos mais altos, sobretudo no que toca o cinema na escola, lembro da resistência que alguns jovens, na

pesquisa, e fora dela têm com o cinema documentário e das inúmeras vezes que ouvi : *ah, vc só passa documentário?*.

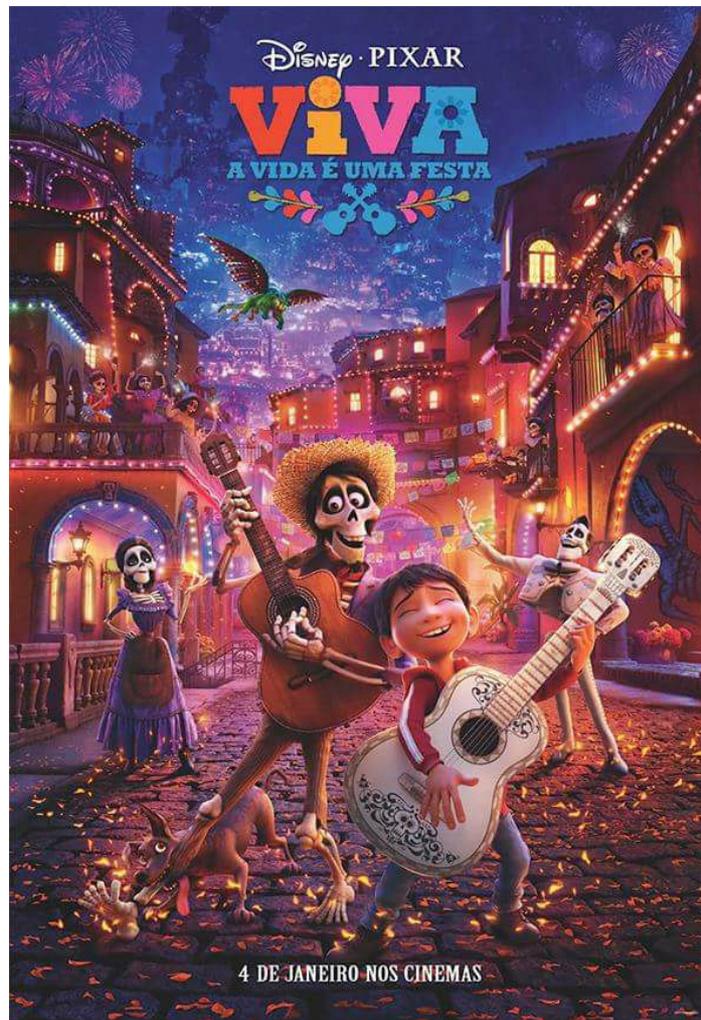
Lembro inclusive da resistência que os próprios docentes têm em relação ao gênero documental que em sessões para professores aos sábados pela manhã no Espaço Itaú de Cinema esvaziavam a sala quando o filme é documentário. Talvez fosse preciso fazer muito “cine-pipoca” com filmes do mainstream, do mercado, com o conhecido recorte hollywoodiano até chegar enfim ao filme documentário. Me recordo de minha aluna L.N me dizer porque não gostava de documentários “...começa , e vai para uma coisa nada a ver ... e depois volta...”, em que medida ela já estava afinando esse olhar , essa escuta para o texto fílmico, fosse ele documentário ou filme de ficção?

Porém, para Soares et all (2015), os filmes com esse recorte, ou os chamados filmes “para crianças e jovens”, acabam por ser um segmento no mercado audiovisual bastante específico, me recordo de N, 12 anos, ao final da sessão de “Viva- a vida é uma festa” com a seguinte constatação: *isso que é filme para criança!*, se referindo ao filme anterior – *As Meninas de Sandra Werneck*, sobre gravidez na adolescência, tema que a aluna L.N, tinha grande dificuldade em tratar por ser de família religiosa, uma leitura que fiz muito tempo depois. Trataremos mais especificamente sobre esse tema mais especificamente no terceiro capítulo desta pesquisa que tratará dos filmes relacionados à gênero sexualidade.

As relações entre infância e cinema são historicamente atravessadas por uma lógica de consumo ditadas pelas grandes empresas estrangeiras de entretenimento em torno de histórias e personagens massificados, cuja produção é escoada em outros flancos de mercado,(...) estampas em materiais escolares e vestuários em temas para festas de aniversário (SOARES et all, p. 70, 2015).

Na aula seguinte a exibição de *Viva – A vida é uma festa* – figura 8, em uma conversa informal com os alunos, K.A, uma aluna negra, moradora da comunidade do Santa Marta diz: “ Só não gostei desse negócio de macumba...”, “ Que macumba?” retruca o pesquisador, “Esse negócio de oferenda.”, nesse momento, L.N, 14 anos, tenta explicar, ainda que em vão, que colocar foto dos entes queridos em um altar no dia dos mortos é uma prática da cultura mexicana. Porém, K.A é taxativa: “Na minha religião isso é macumba”, se referindo sobretudo a palavra oferenda que é justamente como os mexicanos nomeiam essa prática, também pude escutar dos alunos as seguintes fala: “você só traz esses filmes pra criança?” seguido de os “...e filmes de terror?”. *Viva – A vida é uma festa*, é um filme essencialmente, que trabalha com essa linha tênue entre o que é a memória, do grego *mnemosine*, dos sonhos, dos encantamentos da vida, e a própria materialidade da vida.

Figura 8 – Filme Viva – A vida é uma festa



Fonte: Site Adoro Cinema⁹, 2018.

Premiado como o melhor filme de animação do Oscar 2018, ao trazer o tema morte a película acaba por traçar um paralelo entre visível e o invisível, entre o que é sensível aos olhos e aquilo que eles não podem alcançar. O que poderia soar estranho, por abordar uma temática, a princípio, tão distante do universo infantil, acaba por soar de uma forma leve por ser uma longa-metragem recheado de música e poesia que deixa qualquer marmanjo com os olhos cheios d'água.

Para Caputo (2012), é bastante comum crianças negras cuja religião familiar seja matriz afro-brasileira, na escola, tentar esconder sua origem, ou mesmo a origem da religião familiar, muitas vezes, por medo de uma não aceitação entre os colegas ou por vergonha mesmo. De um modo geral, ainda segundo a autora, esse mesmo medo ou vergonha que o

⁹ Site de informações e notícias filmicas – < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-206775//>>. Acesso em 03/07/2020.

jovem tem de ser identificado como membro de uma religião de matriz africana acaba também por ressoar no próprio pertencimento / reconhecimento que esse jovem tem de si, na medida que passam também a não se reconhecer como negro e negra: o mais comum entre as meninas por exemplo é o alisamento dos cabelos.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), para a mulher negra e o homem negro o cabelo por si só carrega inúmeros significados pela fato de ser o cabelo da mulher e do homem negro um fator importante de identidade e reconhecimento, uma vez que a “lida desse cabelo” (GOMES, 2017, p.47) é também permeada de sentido. Ainda que nos corredores escolares narrativas que endossam o racismo seja ainda bastante significativo, volta e meia me vejo intermediando relações, discussões e narrativas que, de alguma maneira, envolvem ou dizem respeito ao racismo, “pior é o J que sempre fica na sombra ...”, diz certa vez um menino que não se reconhecia como negro com relação a um outro menino negro, da mesma turma, após a exibição de um documentário sobre cena do rap no Rio de Janeiro que também, de alguma forma, colocava em questão essas e outras tantas questões. Ao mesmo tempo, é possível passar pelos corredores da E.M Leila Oli e ouvir duas alunas conversando a respeito do cabelo de uma delas, “Miga, que linda sua coroa!”.

Para Fantin (2007), refletir a respeito do cinema na escola é, necessariamente, refletir a respeito dos diversos modos de ver, de olhar para o filme,

o cinema, no contexto da mídia-educação, pode ser entendido a partir de diversas dimensões – estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema. (FANTIN, 2007, p. 1).

Para pensar melhor a respeito dessa questão evoco mais uma vez uma experiência do campo. Em uma das exibições de – *A batalha do passinho* para uma turma do 7º ano, um grupo de 5, 6 alunos em torno do celular de L, quando de repente percebi que os alunos estavam assistindo cenas de passinho no celular. O que faz os jovens preferirem se aglomerar em torno de um aparelho mínimo e acessar o conteúdo no celular do que acompanhar pela TV? O celular é individual, a TV da ordem do coletivo, mais pessoas podem se aglomerar em torno da TV.

É preciso destacar que L e seus amigos não estavam acessando no celular o mesmo filme que passava na TV e sim outras cenas de pessoas nos bailes, de outros bailes do passinho, essa é também uma vocação do cinema, assim como de todo gênero textual, ser hipertextual, um texto que lembra outro, que lembra outro texto, um filme que lembra outro,

que lembra outro filme , o que reforça ainda mais a tese de que o professor não é mais o detentor absoluto do conhecimento. O professor é muito mais um articulador, um organizador desse conhecimento, um mobilizador dessa e de muitas outras discussões dentro e fora da sala de aula.

Retomando Haesbart e Mondardo (2010), é essa relação entre o real e o virtual que, de alguma forma, se configuram como saídas possíveis para essa narrativa que, de alguma maneira, a juventude vem construindo, costurando, ainda que seja nesse limiar de identidades forjadas, mestiças, híbridas, quando de , certa maneira, se misturam ali, entre o celular e a tela da TV, o real e o imaginário, com todas as suas contradições, enquanto um espaço também de disputa, com seus territórios e territorialidades, que se configura rapidamente, não em uma possibilidade de fuga do real, como alguns teimam em dizer, mas como uma solução possível encontrada, pelo menos, para aquele momento, no qual o discurso do hibridismo assume certamente um sentido positivo sobretudo, dentro da escola, entre crianças e jovens.

Fantin (2007) nos lembra ainda do que ela mesma chama do “paradigma ecológico” da mídia–educação, que propõe entre outras coisas um fazer educação de uma forma muito mais integrada, passando por todas as mídias de uma forma geral, onde o celular talvez ocupe um lugar de destaque, uma vez que assim como o cinema, o celular entra na escola independente da vontade do corpo docente e de qualquer equipe diretiva, logo se entende que uma aprendizagem significativa, bem como uma educação para o audiovisual passe também pelo o uso do celular na sala de aula.

Um pouco antes do recesso, a professora G , de artes, reclama da dificuldade de conter o oitavo ano , no turno da tarde, e dá a ideia de conter os celulares dos jovens no início das aulas e só devolver no final, tal prática teria sido muito bem sucedida em uma outra escola onde a docente trabalhou. Na semana seguinte, a docente surge com uma sapateira onde cada *vãozinho* era numerado. Disse que ela mesma tinha confeccionado e era isso que ela utilizava na outra escola. Funcionava assim: Cada aluno colocava o celular no vão com seu número de chamada e no final ele era devolvido. Logo pensei: mas uma responsabilidade para o professor. Seria a solução?

Na semana seguinte a prática já estava difundida na escola. Um professor de outra disciplina trocou a sapateira por uma caixa de madeira e distribuiu pontos para quem entregasse o celular. A moda pegou. E pensei agora: “como eu faço?” Eu na verdade, não estava muito distante dessa realidade muitas vezes usava para contê-los um quadro branco cheio para eles copiarem, assim eu me culpava perguntando: “Quem eu estou formando?” Copistas? Porém sempre achei que o professor de artes poderia usar e abusar do texto

imagético: do quadrinho, da charge, do YouTube. Pelo jeito eu estava enganado. Somente quando o celular de uma das alunas sumiu essa estratégia foi desprezada.

É preciso falar dos alunos da 1703 (2019), que “roteiam” a internet de um deles, fato que descobri recentemente, e passam as aulas de língua portuguesa todas no celular em um tal joguinho que não me recordo o nome, Free Fire se não me engano, por mais que converse com eles de que não é o momento mais apropriado para isso. O videogame, que não deixa de ser um texto fílmico, acaba fazendo mais sentido para eles que as aulas sobre classe gramatical.

É preciso compreender em como esses jovens dominam esse código mais ou menos invisível da internet, de rotear a rede de alguém, baixar os joguinhos, ou mesmo jogar online, para, finalmente, jogar, em conjunto na rede, em um trabalho mais do que coletivo, mas de cooperação. É um trabalho de cooperação que prescinde um letramento digital,

usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, internet, fotografia, cinema, TV, vídeo, livro, CD, e conforme o objetivo, pretendido, cada inovação tecnológica integra-se umas nas outras. Por mais que hoje o computador, a Internet e a rede sejam importantes e até mesmo considerados condição de inserção e participação social, a mídia-educação não limita a eles. Nessa perspectiva ecológica, o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso das tecnologias em laboratórios multimídia, e sim que a criança atue nesse e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significações. (FANTIN, 2007, p. 2).

Por isso, achei que era extremamente oportuno aproveitar a feira cultural da escola, já no segundo ano da pesquisa, novembro de 2019, convidar o grupo Kumã para dar uma oficina para os alunos sobre como fazer filme no celular.

A ideia de construir um filme com os jovens sempre foi muito grande, porém não sabia muito bem como começar essa empreitada. À medida que a pesquisa foi avançando, fui sentindo uma necessidade enorme de construir uma dimensão mais prática com os jovens. Segundo Fresquet (2017), para Godard, renomado diretor francês, gostar de cinema, de ver filmes, circular por esse meio, já é em si se aproximar de uma dimensão prática. Para ele, “gostar de cinema já é aprender a fazê-lo...” e, talvez, “assistir e fazer” sejam duas faces de uma mesma moeda (FRASQUET, 2017, p.45).

A ideia de trabalhar com dispositivos, de fazer uma sessão do tipo Minuto Lumière com as crianças e jovens foi ganhando corpo com a proximidade da feira cultural em novembro. No cotidiano escolar, seria muito difícil construir esse trabalho, utilizando apenas os tempos de aulas semanais, logo utilizar o momento da feira cultural, e ainda com a ajuda do grupo de pesquisa Kumã, seria o ideal para concretização desse projeto.

De início, haviam separado uma sala pra gente no final do corredor da escola, o que, a princípio, me preocupou bastante. Será que os alunos teriam curiosidade suficiente para andar até as salas do final do corredor para saber o que estava rolando. Meu receio era ficar uma atividade esvaziada. Porém, J, professor responsável pela sala de leitura, no turno da manhã, ao se deparar conosco montando o equipamento na sala que nos foi destinada nos convidou gentilmente para ocupar a sala de leitura. E foi a melhor coisa que aconteceu para nossa atividade.

Por ser a primeira sala do corredor e, já bastante frequentada pelos alunos em dias regulares, nossa atividade foi bastante visitada pelos jovens. De início, pedimos para os jovens elegerem, escolherem um lugar da escola aleatório dar uma volta de 360 graus com câmera na mão. Depois de um tempo um deles volta bastante eufórico: “Tio, eu gravei bastante coisa !!”, “Eu também gravei querido, retruca o outro em um tom de deboche e bastante competitivo”.

Para um grupo de meninas pedimos que elas dançassem e se filmasse dançando, para um outro grupo pedimos para eles filmarem alguém e cantarem uma música. Porém, o dispositivo que fez mais sucesso entre jovens foi um em que os alunos tapavam os olhos com um pano e seguiam filmando com celular na mão, sempre sendo conduzidos por um colega que não estava com os olhos vendados. P se incomodou pq ele ficou segurando a câmera de cabeça para baixo e seu filme saiu todo de cabeça para baixo. Não se deu conta que sem querer acabou criando seu próprio dispositivo. Não sossegou enquanto não viramos o projetor de cabeça para baixo para seu filme sair de cabeça para cima. V assistindo ao filme de C percebe que C burlou as regras, estava enxergando tudo.

Porém, muitos vídeos, muitos dispositivos não chegaram de volta até nós para serem exibidos. Na semana seguinte, conversando com L sobre a atividade ele me conta que não mandou o vídeo que ele fez com o irmão, que tem síndrome de down, e que apesar de não ser nosso aluno nos visitou no dia da feira. Me recordo que para L e seu irmão, pedimos que filmassem os murais da escola. L ficou de me mandar o vídeo que ele fez com o irmão. Porém, com a correria tantas demandas de provas, trabalho, correções, acabou caindo no esquecimento. Porém, é importante ressaltar a importância de um trabalho cineclubista na escola. Não é porque, a princípio, há a ausência de uma dimensão prática, que o trabalho com cineclubes na escola é algo menor.

Ao provocar novas territorialidades, novas formatações do espaço escolar, propondo novos agenciamentos desse mesmo espaço, o trabalho com o cineclubes em si já vale, uma

vez que mexe com toda uma estrutura, muitas vezes, engessada há anos, “Ano que vem vamos observar mais de perto o uso da sala de leitura...”, me disse certa vez um dos diretores, numa tentativa de maior controle a respeito do filme que se passa, do livro que se lê. Vale lembrar que há um gavetão na biblioteca com alguns livros proibidos, que estão fora do alcance dos alunos, onde se encontra alguns títulos, entre eles, “Sol na cabeça” de Giovanni Martins.

Para Xavier (2008), a relação do cinema com a educação se dá quando esse mesmo cinema se opõe a simplificações, a discursos moralistas, quando se opõe a certo tipo de discurso que insere a própria análise da imagem em um “terreno suspeito” que, de alguma maneira, corrobora com a ideia de que a imagem deve estar sempre sob vigilância senão do estado, de determinadas instituições religiosas.

Por outro lado, reivindicar uma autonomia do campo do cinema por conta de saberes e códigos específicos se corre o risco de se ter uma discussão fechada em si mesma, como o cinema falando para si mesmo, e por conta disso, estar também fadado ao fracasso, uma vez que, para o autor, a “experiência de cinema”, se é que podemos chamá-la assim, está presente em toda a experiência fílmica, inclusive nos debates fora da sala escura, nos debates com quem não domina os códigos específicos do campo, tal como aquele que é merecidamente chamado de cinéfilo, essa tal “experiência de cinema” está presente também nas “salas de cinema” que, a princípio, não foram feitas, nem pensadas para tal objetivo como as salas de aula por exemplo.

Ainda para Xavier (2008, p.15), “o cinema que educa é o cinema que (nos) faz pensar” não somente o cinema, mas todas as questões que a própria experiência fílmica coloca em foco. Z, minha colega de disciplina, há dez anos, talvez tenha se equivocado nesse sentido porque, ainda segundo o autor, no trabalho com o cinema, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar um pensamento, uma reflexão, questionar algo que, a princípio, é inquestionável. Trabalhar com o cinema na escola é também trabalhar, em alguma medida, com a narrativa desses mesmos jovens a partir dessa mesma experiência fílmica, jovens e narrativas que por si só são marginalizadas, periféricas, o que me faz lembrar de Spivak (2014), quando a autora nos fala que as narrativas hegemônicas são por si só ocidentalizadas, embranquecidas e essencialmente masculinas.

Esse texto se deslocará, por uma rota necessariamente tortuosa, a partir de uma crítica aos esforços atuais do ocidente para problematizar o sujeito, em direção em como sujeito do terceiro mundo é representado no discurso ocidental. Ao deste percurso terei a oportunidade de sugerir que uma descentralização ainda mais radical do sujeito é, de fato, implícita tanto em Marx, quanto em Derrida (...) a produção

intelectual ocidental é, de muitas maneiras, cúmplice dos interesses econômicos internacionais do ocidente. (SPIVAK, 2014, p. 24).

O autor Spivak (2014) por inúmeras vezes durante o processo de pesquisa, me colocou diante da seguinte questão: quem é o sujeito dessa pesquisa? Quais os discursos, narrativas geradas pelo contato com a experiência fílmica que estão por trás desse sujeito de pesquisa? Quais limites que essas mesmas narrativas me impõe? Qual a linha tênue entre o “não falar” e “o falar por” esses sujeitos? “ algumas das críticas mais radicais produzidas pelo ocidente hoje são o resultado de um desejo interessado em manter o sujeito do ocidente, ou o ocidente como sujeito...” (SPIVAK, 2014, p. 25), o que significa trabalhar com sujeitos e discursos marginalizados neste contexto ?, quem seria o sujeito subalterno em uma escola pública: O aluno, o professor?

É preciso refletir a quem caberia dar a permissão para o subalterno falar em um contexto de Brasil, na atual conjuntura política, e sobretudo na escola pública ?, “ morreu de tiro, mas não era bandido não...”, me diz certa ocasião C, 14 anos, aluno do 6º ano, falando da morte de seu irmão. Spivak nos coloca então diante de um problema de representação, o que implica, necessariamente, na própria representação do sujeito de terceiro mundo quando inserido em um discurso ocidentalizado, o que, mais uma vez, põe em xeque essa própria representação.

O aluno C, estudou comigo no primeiro ano desta pesquisa, em 2018, no ano seguinte saiu da escola já no início do ano letivo. Ainda no final de 2019, chega na escola, por uma professora de sua escola atual, a notícia que C se envolveu em uma confusão com um guarda do “Centro Presente” no horário da saída dos alunos. Em poucos minutos estavam todos na delegacia: uma professora que assistiu ao ocorrido, a direção da escola, o guarda, a assessora de um vereador da esquerda que passava pelo local na hora e a responsável legal do jovem.

Ainda pensando no que a própria Spivak (2014) propõe no seu texto, por que a educação é sempre um caso de polícia? Por que o vocabulário que usamos na escola, os elementos que usamos na escola são, por si só, “policialescos”? O livro de ocorrências ilustra de uma maneira bastante clara, essa situação. Naquele dia, o “mas não era bandido não ...” ecoou fundo na minha memória. Talvez, nesse dia, eu tenha compreendido melhor não só a Spivak (2014), como os processos de representação onde isso se dá, porque nada me garante que, sendo negro e estudante de escola pública, C terá um destino melhor e mais auspicioso que seu irmão.

Todavia ainda refletindo a respeito da representação, sobretudo, na representação desses jovens, na escola pública, vale lembrar de um episódio que aconteceu logo que

comecei a trabalhar com cineclubes na escola (É, nessa pesquisa não falo só da escola-campo, a E.M Escritora Leila Oli, mas também das muitas escolas e experiências que percorri ao longo desses 15 anos de magistério).

Em uma exibição, do curta “Hiato: Um passeio no shopping”, a respeito de moradores sem-terra visitando um shopping carioca em 2000, e do longa “Sou feia mas tô na moda”, a respeito do movimento funk carioca, mais precisamente da artista funkeira Tati Quebra-barraco, vemos um profundo desconforto com o segundo por parte dos jovens e, em certa medida, uma postura de escárnio e deboche com relação ao primeiro. O confronto com a própria imagem pode ser devastador, “Eu não sou esse”, “Eu não sou funkeiro”, embora frequentem os bailes nos finais de semana na comunidade. Contrariando Caetano Veloso, assim como o próprio mito, Narciso pode sim achar feio o que é espelho.

“Olha, a Rafaela” (nome fictício), diz um aluno do 7º ano do fundamental, em tom depreciativo ao comparar uma colega de turma com uma galinha na exibição do documentário “Jonas e o circo sem lona”, da baiana Paula Gomes, de 37 anos. “JP é o mais burro” diz outro menino, morador da comunidade Santa Marta, na mesma sessão, comparando um personagem do documentário com um colega de classe, em função da semelhança física dos dois garotos.

Vale lembrar que o filme de Paula é todo protagonizado por crianças da mesma idade dos alunos que assistiam ao filme num projeto no OI Futuro Flamengo, que buscou a gente de ônibus fretado e nos levou de volta à escola. Infelizmente o projeto foi interrompido meses depois em função do assolamento que os editais de cultura vêm sofrendo em função dos cortes de verba. Porém, ainda conseguimos prestigiar uma segunda, e última vez, o projeto, uma última vez que, talvez, por ser a última merece ser contada.

Como esse era um projeto da iniciativa público-privada, fechado, não tínhamos como negociar, nem escolher, os filmes que seriam passados: A hora da estrela, adaptação do livro homônimo de Clarice Lispector, com direção de Suzana Amaral é de 1985 e traz a mesma força do livro, ficou tão marcada na cinematografia nacional que a atriz protagonista, Marcélia Cartaxo, nunca conseguiu se livrar do papel, conseguindo pouquíssimas oportunidades depois de Macabéa, e ao lado de José Drummond, personifica, de alguma forma, a retirante que sai dos interiores deste Brasil para tentar a sorte na cidade grande, nas grandes metrópoles.

Eu também nunca tinha assistido a adaptação de Amaral (1932-2020) para o cinema por isso me sentia, de certa maneira, inseguro de levá-los para essa sessão, mas a oportunidade era única: o projeto já tinha data certa para terminar, era certo que esta seria sua

última sessão, somado ao fato de que não era todo dia que tínhamos um ônibus fretado na porta da escola a nossa disposição. Se esse seria o filme mais adequado para levá-los talvez não fosse essa a questão, mas será que esse filme despertaria a atenção e, mais do que isso, o interesse dos jovens.

Eu poucas vezes passava aos alunos filmes que eu mesmo não tenha visto, só se fosse muito bem indicado, o que, certamente, era o caso uma vez que esse era um projeto muito sério, que envolvia uma curadoria seria, sendo referência na área de cinema e educação, um projeto de formação de plateia, e não era a primeira vez que éramos convidados para estar nele. Restava a mim apenas confiar na indicação.

Fiz a opção de não divulgar o título que seria exibido para os alunos com receio de que o ônibus ficasse esvaziado, Oi futuro só tinha feito duas exigências o ônibus não poderia ir vazio, com poucos alunos, e os jovens deveriam ter, pelo menos, 14 anos. E assim, foi feito, por isso acabei também levando alunos de cujas turmas e não era regente. Chegamos mais ou menos, no horário marcado, começa o filme. Enquanto passa os créditos iniciais com os nomes dos atores e da equipe técnica, ouve-se também um áudio de um programa de rádio, como se alguém estivesse escutando um rádio, no caso, a personagem-protagonista. Ouve-se ainda muito barulho na sala de projeção talvez, esse momento inicial fosse mais longo do que deveria ser, “Esse filme não começa...”, alguém reclama.

No início, há um estranhamento com relação a personagem, mas logo os jovens passam a sofrer e torcer por Macabéa e a ficar com raiva de sua amiga Glória, antagonista. A cena em que Glória é abandonada pelo ex de Macabéa, Olímpio, é aplaudida em cena aberta pelos alunos, como se ali fosse um teatro e atores estivessem presentes de carne e osso. Em outra cena, escuto de uma aluna: Olha o sapato de N, comparando Olímpio, namorado da protagonista, ao professor de ciências da escola. Nos dias seguintes, já na escola, encontro um aluno, B, 17 anos, na escada, gostou? Pergunto, “ela me lembra você”, em um tom quase cochichado, no meu ouvido, como se não fosse para mim, como se não fosse para eu ouvir.

E pela primeira vez, eu me vejo completamente desnudo nessa investigação, parece que alguém tinha me descoberto, descoberto esse meu eu meio Macabéa. Esse foi um momento tão intenso para mim que somente 8 meses depois eu consegui sentar para escrever sobre o caso e, não sei, ao certo, se foi assim que cena se deu.

Logo no início da pesquisa, conversamos sobre o filme “As meninas” de Sandra Werneck, cujo tema é gravidez na adolescência, em uma turma de 7º ano, em um momento anterior a exibição, o jovem M., assumidamente homossexual, diz estar descontente com o

título. Ao ser questionado sobre seu descontentamento M. diz que o filme deveria se chamar “gays”, pelo fato de meninas já saberem o que fazer com relação a sua sexualidade. Ao final da exibição, em uma conversa informal entre nós, eu e M, digo que existe um filme chamado “Favela Gay”, a respeito de gays moradores de comunidade, exatamente como M. Ele me diz que eu deveria trazer o filme em uma outra oportunidade. No terceiro capítulo desta pesquisa, retomo esse episódio e relato com maiores detalhes.

A partir dali entendi estar efetivamente falando de um lugar muito próprio e, quiçá, até bastante privilegiado: o de docente de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro e que deveria compreender melhor esse Lugar de fala (RIBEIRO, 2017), que seria complicado, pelo menos neste momento, sobretudo para a pesquisa, refutar esse lugar em nome de uma suposta imparcialidade da ciência, em nome de uma suposta imparcialidade dessa mesma pesquisa. Compreendi aí, e só aí, neste lugar, que talvez precisássemos de uma pesquisa-ação como metodologia de trabalho, mas quais limites que a escolha dessa metodologia impunha não só ao pesquisador, mas a própria pesquisa como um todo? Talvez até a construção de um texto, ainda que apenas supostamente imparcial, em terceira pessoa, estivesse comprometida nesse momento.

Pensando na escola pública, enquanto objeto de pesquisa, e nos diversos personagens que circulam por seus corredores, é preciso novamente trazer Bhabha (2010) que emprega a metáfora do “poço da escada”, como espaço limiar entre as identidades que por ali transitam, entendendo “o poço da escada” como um vão, um entre-caminho, “um entrelugar”, onde as sexualidades e identidades de raça e gênero não podem, de maneira alguma, serem negligenciadas, mas sim negociadas:

o poço da escada como espaço liminar, situado no meio das designações de identidade, transforma-se num processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença entre superior e inferior, negro e branco. O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal, a passagem que ele propicia (BHABHA, 2010, p. 22)

Para Santos (2019), os interesses do próprio Bhabha estão voltados para os espaços de enunciação que não são organizados, ou mesmo definidos, pela polaridade dentro /fora, mas se colocam necessariamente nesse “entrelugar” ou no que o próprio Santos chama de “entremeio das fronteiras”, capaz, segundo ele, de compreender qualquer identidade coletiva, lembrando aí Anzaldúa (2000) quando entende a experiência da escrita como uma experiência de fronteira.

Essa briga, talvez, precisasse ser comprada, senão a de M, a de milhares de jovens gays, que estão dentro das escolas, estão sendo não só vítimas de homofobia, mas tornando-se cada vez mais invisibilizados por uma escola que cada vez mais uniformiza, com provas e exames que pedem sempre a mesma resposta de todos os alunos, independente das suas mais diversas realidades.

O filme “Favela Gay” precisava ser exibido na turma de M. Porém, o que era necessário nesse momento? Um docente que soubesse construir um caminho para a exibição do filme, ou um docente que soubesse “meter o pé na porta?” Postura essa que também tem o seu valor, o que, muitas vezes, é preciso se fazer. Nesse momento, é impossível não lembrar de N, uma colega de M, que ao ser interpelada por mim na porta da escola quando voltava do almoço com um “gostou do filme?” (As meninas, Sandra Werneck) me responde um sonoro: não!!! – e vai se embora. Essa resposta ficou ecoando um bom tempo na minha cabeça, até eu descobrir que N era religiosa e que, ao contrário de suas colegas, tinha uma enorme dificuldade com o tema sexualidade.

Em um outro momento, já na exibição do filme “As melhores coisas do mundo” de Laiz Bodansky, para uma turma de 7º ano, no período da tarde, filme esse que traz situações muito próprias da adolescência como “primeiro beijo”, “primeira transa”, “meu primeiro baseado” fala como “Você pegou esse filme do canal hot ?” e “só tem pornografia nesse filme?” são enunciadas pelos alunos durante a exibição.

Pensando mais vez em Spivak (2014), é preciso descobrir, sobretudo em um contexto de investigação do cotidiano escolar, quem seriam as nossas “viúvas” impedidas de se auto representar, neste caso na escola, uma vez que um dos pontos tratados no texto da autora seria uma violência epistêmica que, necessariamente, tanto neutraliza como inviabiliza o discurso do outro, extirpando-o qualquer possibilidade discursiva, conduzindo-o, quase que obrigatoriamente a um silenciamento.

Dando aula na 1902, com apenas dois alunos na sala, K e V, enquanto coloco um conteúdo na lousa, V vai me falando sobre um documentário que ele viu sobre o Pelé na TV. O curioso é que V é tido como um aluno bastante desinteressado, mas, nesse dia, conversamos longamente sobre seus interesses e, aos poucos, o cinema vai costurando, intermediando nossas relações no cotidiano escolar e fora dele. Muitas vezes, durante a pesquisa, um aluno veio me falar de um filme que viu em casa na tv, na Netflix, e cada vez mais, alunos e professores, passam a me associar ao cinema dentro da escola e fora dela.

Chegamos ao final de nosso capítulo onde discutimos narrativa fílmica, textos imagéticos e como esses mesmos textos, essas mesmas narrativas, de alguma maneira,

atravessam o nosso cotidiano dentro da escola. A seguir, trabalharemos com Butler (2018), Foucault (1990) e Bortolini (2011) para discutir elementos desse cotidiano escolar que, a princípio, não dialogam diretamente com o recorte dessa pesquisa mas que, ainda assim, se impõe de uma forma bastante substancial nessa investigação, na medida que estamos falando de sujeitos do desejo e/ou sujeitos desejantes.

4 CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E TERRITÓRIO

Em tempos de Escola sem partido, onde o tema da sexualidade passa a não ser mais bem-vindo na escola, a despeito dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola passa falar ainda mais sobre o tema: quando proíbe uniforme customizado pelo próprio alunado porque mostra a barriga, quando permite o uso do short curto apenas nas aulas de educação física, quando separa, na educação infantil, brinquedo de menina e brinquedo menino. E assim a escola segue falando, em seu território, sobre corpo, gênero e sexualidade. Como aporte teórico, usaremos Pombo (2015), Butler (2018) e Safatle (2018a) a fim de compreender as relações de poder que permeiam a discussão entre corpo, escola, cinema e sexualidade. Este último capítulo surgiu a partir de casos vividos na escola-campo, surgiu a partir de uma demanda do próprio campo, que a todo momento, me pedia para falar desse cotidiano escolar intenso, imenso, me trazendo casos e experiências que, a princípio, não se relacionavam com meu recorte de pesquisa.

4.1 “Professor, e aquele filme pornô que o senhor trouxe?”

Início este ítem destacando o caso do aluno J de 15 anos, ele é assumidamente gay e em um papo após a exibição do filme ‘A batalha do passinho’ do diretor Emílio Domingos, diz amar “aquelas mina do baile com o braço pra cima, com sessê, tudo feia, se achando bonita...”, “com aquele cabelo cheio de creme na minha cara... tipo M...” se referindo a uma colega de turma, “...eu quero sair do baile e ver neguinho se esfregano (sic) no meu portão...”, “...eu quero toda sexta-feira saber que eu não vou durmi (sic)”, “eu quero ouvir o funk no último(sic) volume...”, e encerra dizendo: “O Brasil que eu quero é com mais baile funk.” Penso na campanha da Globo “O Brasil que eu quero”. Na ocasião das eleições 2018, a Globo pediu que todos enviassem vídeos falando sobre o Brasil que gostariam e muita gente mandou videos dizendo querer um Brasil sem influência da emissora. Me dou conta então de como esses jovens são, de alguma forma, atravessados pelo discurso midiático. Sinto a necessidade de trazer Butler (2018), para discutir a narrativa desses corpos também atravessados pelo funk, pelas narrativas dos bailes, da violência dos corpos. Sinto a necessidade de trazer Butler para compreender J, minha aluna que, certa vez, ao me ouvir gritar seu nome me respondeu: “Jefferson!!!”.

Para Pombo (2015), há um acirramento da sensação de desamparo. Se por um lado J, 15 anos, moradora de um abrigo para menores, e aluna do 7º ano de uma escola municipal na zona sul do Rio de Janeiro, não teve grandes conflitos ao assumir sua sexualidade para seus professores, colegas de escola e do abrigo onde vive, por outro lado, somente a própria J responde por sua segurança no trajeto abrigo-escola, escola-abrigo.

Há tempos eu percebia que, para falar a respeito desses corpos, atravessados pelo funk, pela violência urbana e por uma cidade que não foi construída, nem pensada para esses corpos, eu precisava trazer de novo, com muito cuidado, um filme que tocasse na questão da sexualidade, “entendendo o quanto raça, gênero, classe e sexualidade se entrecruzam gerando formas diferentes de experienciar opressões...” (RIBEIRO, 2017, p. 71).

Nessa altura, já estava mais claro para mim que o cinema não era o tema da pesquisa, mas sim a metodologia do trabalho, a metodologia desta investigação. É importante deixar claro aqui que, nem sempre, isso foi evidente. A questão seria como trazer o tema sexualidade, num momento pós-eleição do Bolsonaro, quando toda uma sociedade estava mais conservadora.

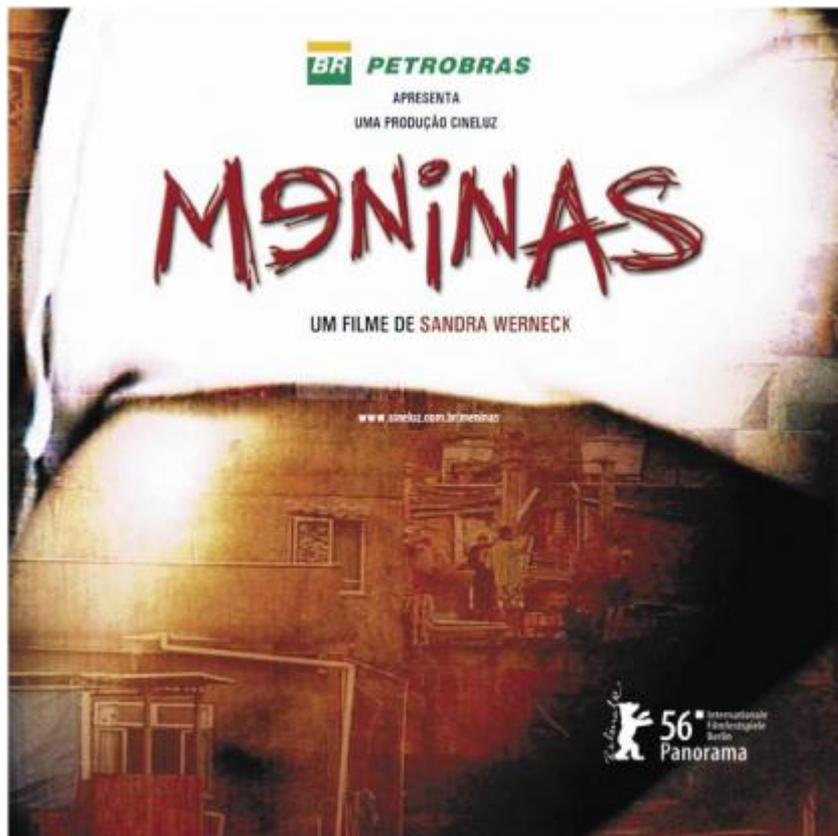
Estava óbvio também que, naquela altura, eu não tinha a mesma liberdade do primeiro ano da pesquisa, no qual eu conseguia passar filmes com qualquer temática, incluído aí quatro filmes que, de alguma forma, tratam sobre gênero e sexualidade: “As Meninas” de Sandra Werneck, sobre gravidez na adolescência, “As melhores coisas do mundo” de Laís Bodansky, “Capitães da Areia” de Cecília Amado e uma produção estrangeira – “Uma incrível Aventura”, da inglesa Debs Petterson, muito menos com a mesma frequência que eu gostaria, “juninho morria fácil” me disse, certa vez, M, 17 anos, meu aluno do 7º ano, a respeito de um personagem do filme de Werneck que engravidou duas jovens ao mesmo tempo. Estava claro que a figura do varão, dentro dos padrões heteronormativos fazia mais sucesso inclusive entre os jovens gays, me recordo também que, naquele mesmo dia, M de 17 anos, me lançou um desafio: trazer o filme “Favela Gay” do diretor carioca Rodrigo Felha para ser exibido nas nossas aulas, o que não pode ser concretizado, uma vez que M, antes do final do ano abandonaria a escola mais uma vez.

Em uma conversa nossa, pós-filme, conforme colocado em capítulo anterior, ele me diz: “(...) não concordo com esse título ‘Meninas’” – ele me gritava, “tinha que ser gays, porque as meninas já sabem o que fazer ...”, completou ele. A partir da fala de M, eu refletia em como a nossa sociedade se pautava nos padrões heteronormativos, ainda que na publicidade, nesse momento, conseguíssemos uma maior abertura onde vários casais gays protagonizavam desde comerciais de perfume a propagandas de preservativos, essa

representatividade, talvez, só servisse para confirmar a regra, que era justamente uma representatividade cambiante.

O filme da carioca Sandra Werneck – figura 9, é tecido em cima da narrativa de quatro meninas: Evelyn (13 anos), Luana (15 anos), Edilene (14 anos) e Joice (15 anos). O documentário acompanha de perto essas 4 gestações até o momento do parto (era comum ouvir risos debochados dos alunos no momento que começavam as dores do parto das adolescentes parturientes), incluindo entrevistas com as gestantes, seus parceiros e seus familiares. A película que foi rodada entre os meses de novembro de 2004 a agosto de 2005, traz quatro personagens que têm em comum o fato de todas elas residirem em comunidades cariocas, incluindo aí a Rocinha, maior favela da América Latina. Mais tarde a pesquisa que serviu de base para o documentário, gerou um outro longa metragem, desta vez uma ficção, também sob a batuta e a direção de Werneck: “Sonhos Roubados”, ainda que com uma menor projeção, se comparado ao documentário. Se pensarmos a respeito da escola-campo era bastante evidente que ali tínhamos várias Edilenes, Luanas, Joice e Evelyns.

Figura 9 – Filme Meninas



Fonte: Site Adoro Cinema¹⁰, 2006.

¹⁰ Site de informações e notícias filmicas – <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-124676/>>. Acesso em 03/07/2020.

No primeiro ano da pesquisa eu conseguia passar filmes de 15 em 15 dias para as turmas pelo menos, o que não era mais uma realidade. Recordo-me que “As melhores coisas do mundo” por exemplo, o filme de Laís Bodansky, que também ficou conhecida pelo público em geral pela película “O bicho de 7 sete cabeças” anos antes, sempre era lembrado pelos jovens: “professor, e aquele filme pornô que o senhor trouxe? “ Lembra aquele filme pornô que o senhor trouxe?”, parece que, em alguma medida, era possível colocar no mesmo pacote filmes sobre gênero e sexualidade e as franquias de filme pornô.

O filme da diretora paulista, “As melhores coisas do mundo”, trata de temas universais entre os jovens como primeiro beijo, primeira transa, meu primeiro baseado, embora esteja inserida em uma perspectiva bastante distante dos meus alunos: A classe média branca paulistana, e o fato de a película trazer, em sua maioria, atores e personagens brancos passou despercebido entre os jovens. Só neste momento me dei conta de estar trabalhando com um público jovem bastante conservador, ou seriam jovens que assumiam uma postura conservadora por estarem inseridos, naquele momento, em uma instituição extremamente conservadora que é a escola, a instituição escolar?

Falar sobre o tema “sexualidade” na escola se tornava, cada vez mais difícil, não só pelo conservadorismo da instituição, mas pelo o conservadorismo dos próprios jovens que, alguns docentes, em conversas na sala dos professores, lugar que eu pouco gostava de ficar, responsabilizavam o crescente número de igrejas neopentecostais no Rio de Janeiro. É importante destacar que o filme de Bodansky, uma produção da Globo filmes, inspirado no livro “Mano” de Gilberto Dimenstein e Heloísa Prietto, trata do tema sexualidade, de certa maneira, de uma forma bastante superficial. A cena que abre o filme, jovens levando outro jovem para uma iniciação sexual em um prostíbulo, foi a única cena que me fez ter dúvida se eu realmente passaria esse filme ou não para as turmas, ainda que não necessariamente por uma questão moral (ou será que era?).

Era junho de 2018, dia de jogo do Brasil na Copa do Mundo. As aulas aconteceriam apenas até às 12h e a expectativa que era que um número reduzido de alunos aparecesse na escola mesmo de manhã quando as aulas aconteceriam normalmente. “Capitães da areia” com direção de Cecília Amado, neta de Jorge, e Guy Gonçalves, é um filme que eu tenho em casa, não daria tempo de passar na Cavideo, locadora no Humaitá, dentro da Cobal, naquela altura, uma das poucas locadoras do Rio de Janeiro, um foco de resistência mesmo, e que, de alguma forma, estava sendo minha parceira na pesquisa.

A Cavideo só abria às 11h e eu deveria estar em sala às 7:30 da manhã. Era uma quarta-feira, e eu teria 2 tempos com a 1703. Acho que um bom filme poderia caber aí. Não sem culpa porque eu poderia ter planejado melhor essa atividade. Só nesse momento me dou conta de que além de pesquisador eu também sou pesquisado, constituo, sim, mais um sujeito na minha pesquisa e, nesse momento, talvez, eu seja aquele professor que faz uso do cinema na escola para tapar um buraco, para ocupar o lugar de um professor que não veio, somente para não deixar a turma sem uma atividade. Um tipo de professor que eu venho criticando tanto ao longo da pesquisa e ao longo desses anos todos de trabalho com cinema em sala de aula. Afinal de contas cinema é também um conteúdo na escola e não um tapa-buraco.

A película de Cecília Amado, que traz todo um elenco que foi selecionado nas comunidades carentes de Salvador, contrapõe, de alguma forma, assim como o livro homônimo, liberdade e abandono, segundo a própria diretora, que se deparou com o texto em livro com 14, 15 anos. Ainda segundo a diretora, a adaptação do texto literário para o cinema não foi nada fácil e fazer escolhas foi inevitável, uma vez que literatura e cinema são duas formas de contar histórias bastante diferentes. Gato e Sem Pernas, juntamente com o protagonista Pedro Bala, foram os escolhidos para conduzir essa narrativa no cinema, paralelo ao triângulo amoroso entre Dora, Pedro Bala e o Professor. Gato por trazer essa questão de uma sensualidade mais latente e Sem Pernas por trazer consigo a questão do abandono em si tanto afetivo, quanto familiar.

É preciso também falar da fundamental importância da adaptação de obras literárias, como “Capitães da Areia”, para o cinema, a adaptação cinematográfica é bastante importante, sobretudo, no processo de divulgação dessas obras literárias para as novas gerações que ainda não tiveram acesso ao texto escrito, ao texto em livro, levando em consideração que essas novas gerações têm um apelo muito forte direcionado para os gêneros textuais imagéticos. Os processos que envolvem essas escolhas na passagem da obra literária para o cinema, para a tela grande também me interessa muito e, ao longo desta pesquisa, o desejo de investigar esses processos, essas relações, de uma forma mais aprofundada, só crescia.

Chego na escola com o filme “Capitães da Areia” – figura 10, levo a turma para sala de leitura, onde, normalmente, tem sido as nossas sessões. No momento que a turma ainda está se ambientando, se aconchegando nas cadeiras, quando o filme ainda está nas cenas iniciais, duas mediadoras de alunos especiais perguntam se podem ficar ali com os alunos e assistir ao filme com eles pois eles estavam sem aula. Com a resposta positiva, elas foram pegar cadeiras para acomodar os alunos e a elas próprias. A sala de leitura estava lotada, sem nenhuma cadeira disponível. Observo que alguns alunos estão vendo pornografia no celular,

aviso a C.A, um deles, que ele iria gostar do filme porque talvez também encontrasse aquilo que ele tanto ansiava – seja lá o que fosse – no filme.

Figura 10 – Filme Capitães da Areia



Fonte: Site Adoro Cinema¹¹, 2012.

Um grupo de meninas se retira quando uma das personagens aparece com o seios de fora. Havia combinado com as turmas em algum momento que poderiam se retirar se não quisessem assistir aos filmes – não disse a eles que eles eram sujeitos de uma pesquisa, mas talvez fosse importante dizer – nesse momento senti a importância desse combinado, desse acordo com as turmas, e talvez ele só fosse possível porque se tratava daquela escola, daquele campo. O burburinho na turma aumenta. Sinto a turma dispersa. Percebo que até mesmo que umas das mediadoras está muito mais envolvida com o seu instagram, sua rede social, do que

¹¹ Site de informações e notícias filmicas – <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202644/fotos/detalhe/?cmediafile=20011149>>. Acesso em 03/07/2020.

necessariamente com o próprio texto filmico. De repente observo no centro da sala um grupo de meninas em uma determinada discussão: "não... é o Bala... não, é o Professor", prestando atenção a uma cena determinada em que um dos personagens do bando dos "Capitães da Areia" é preso pela polícia. Pouco antes do final do filme toca o sinal do recreio.

Um grupo de alunos insiste em ficar até o final do filme, mas logo é vencido pela vontade de descer. Um dos alunos de espectro autista tira foto da capa do filme, tomando o cuidado inclusive de observar a melhor luz para se obter uma boa foto, leva a capa do DVD para a janela: "Tira foto de tudo que gosta para depois pedir para a mãe comprar", comenta a mediadora comigo, não sei se exatamente nessa mesma ordem." Que nem o irmão do meu cunhado, morreu fazendo", comenta X, uma das alunas, ao passar por mim, se referindo a cena da morte de Dora, após ter relações sexuais com Pedro Bala- o protagonista da história. Uns dias depois sou interpelado por duas alunas: "Professor, vc vai passar aquele filme de novo?" , custo a lembrar quem são, embora seja um bom fisionomista. "Vocês são minhas alunas?" indago. "Não, mas a gente assistiu o filme aquele dia".

O número de jovensalunas que são mães também crescia na escola-campo à medida que uma postura mais conservadora também crescia. S, 14 anos, costumava deixar seu filho J.P, 6 meses, com uma irmã mais velha que também havia sido aluna da E.M Escritora Leila Oli anos antes, era bastante comum encontrar os três pelos corredores escolares, sobretudo, nos horários entre os turnos manhã e tarde. A aluna S engravidou ainda no 8º ano, meados de 2018, de um jovem que não assumiu a criança, me recordo de ouvir, na sala dos professores, elogios a postura de S, após a gravidez, de como havia amadurecido.

Ao chegar um pouco atrasado no último conselho de classe do ano de 2018, ouço de uma docente ao meu lado: "Olha, nós passamos S...", num tom quase cochichado comigo, "ela tá grávida...", completou a docente. A aluna S, ficou quase todo nono ano fora da sala de aula, de licença maternidade. L, 13 anos, escondeu sua gestação o quanto pode, certo dia, num período de final de ano, já próximo ao natal, de recuperações e provas finais, ela aparece, ainda muito envergonhada, com uma imensa barriga, que devia estar lá pelos 6 meses, o que, a princípio, não combinava com sua voz ainda infantil e seu dedo, frequentemente, na boca. "Eu já havia percebido...", me disse uma vez essa mesma professora, "...não comentei com vocês porque vocês homens não percebem nada..." – prosseguiu a docente. T, 7º ano, grávida de seu colega do 6º, ao ser perguntada sobre o uso do preservativo responde: "não deu tempo". Me recordo de F que, com seu namorado B, desfilva com uma bola de futebol na barriga tal qual uma gestante em estágio avançado e o menino L, 7º ano, se deixa travestir, deixando sua colega fazer pequenas bolas de papel A4 amassado e colocar nos seus mamilos,

imitando dois seios duros. É a escola, a escola pública sobretudo, atravessada pelas mesmas questões de gênero e sexualidade que deseja apagar, que deseja invisibilizar, silenciar.

No primeiro ano da pesquisa (2018), a chave da sala de leitura, onde ocorria a exibição dos filmes, ficava pendurada na secretaria e qualquer docente ou funcionário do colégio poderia passar e pegar. Porém, já na segunda metade de 2019 pelo menos, a chave da sala de leitura já ficava dentro da sala da própria direção. Por vezes, acontecia de a chave da sala sumir ou algum funcionário levar a chave, “por engano”, quando eu desejava passar os filmes, ainda que houvesse agendado previamente o uso da sala. É importante lembrar que a sala não possuía uma chave reserva. Logo, exibir um filme, independente da temática, independente de ser uma temática relacionada à sexualidade ou não, era sempre uma oportunidade que precisaria ser construída.

Às vezes fico pensando se a questão era mesmo a temática dos filmes escolhidos ou se o incômodo gerado na escola era apenas por estarmos exibindo filmes, “... a gente achava que você não trabalhava ...”, ouvi, certa vez, de uma diretora em uma das escolas em que atuei como docente, a ideia de que um professor de língua portuguesa deveria trabalhar apenas com as categorias gramaticais, e mais ainda, com nomenclaturas, o que não necessariamente significa um ensino de gramática, ainda era muito forte, assim como a própria a ideia de que o professor que trabalha com filmes ou mesmo com o material audiovisual”... é porque quer enrolar ...”, ou “não gosta de trabalhar...”.

De um modo geral, o que prevalece quando temos como campo de pesquisa uma escola, sobretudo uma escola pública, é a questão da organização, assim como um viés disciplinar bastante acentuado. Segundo Andrade (2015), a primeira questão que a disciplina traz é a questão da modelagem dos corpos, aí já é um grifo meu, num espaço predeterminado, que muitas vezes, ainda segundo a autora, leva muitas vezes os espaços escolares se parecerem com um convento, “...o princípio da clausura não é uma constante, nem indispensável, nos aparelhos disciplinares...” (ANDRADE, 2015, p. 172), nesse momento, já bastante influenciada pelos seus estudos foucoulitianos.

Mesmo considerando o tamanho da escola, o número de alunos, professores e funcionários a organização disciplinar é bastante parecida, cujo objetivo é “o mapeamento do espaço” o que, de alguma maneira, facilita a vigilância do ambiente. Passado o primeiro bimestre de aulas, era comum na escola-campo algum docente reclamar, na sala dos professores, de um determinado “grupinho”, bastante agitado, “que não pára de falar...” e a solução, de um modo geral, era sempre a mesma, o chamado “mapa de turma” , o que consiste em determinar o lugar que cada aluno deve se sentar a fim de impedir as trocas, as

conversas, “... é bom separar aquele grupinho hein...”, diz alguém no horário do almoço, justamente na troca de turno, e no momento seguinte, todo restante do grupo concorda com o docente(a). Mas a questão disciplinar na escola não se limita a questão do panóptico, nem ao próprio autocontrole do corpo, para Andrade (2015) essa questão está evidenciada no próprio projeto político-pedagógico da escola, na organização do espaço escolar, nem se restringe a opiniões pessoais dos próprios docentes, no que toca a questão disciplinar no espaço escolar nada é por acaso, nem é neutro.

Ainda para Andrade (2015), esse processo remonta os chamados “acampamentos militares”, de que já nos falou Foucault, acampamentos esses que, ainda no século XIX, servia para o controle de lepra. Nesse sentido, o dispositivo de controle que conhecíamos até então, um controle, um controle centralizado, era aprimorado pelo conhecemos hoje como “jogo do olhar” (FOUCAULT, 1990, p.155), em que o controle é disperso.

Não é a figura do diretor que controla sozinho a escola, quando um professor chega 10, 15 minutos atrasados há 40 alunos para avisar a própria direção a respeito do atraso do professor, “que isso professor, atrasado hein ?” ouço certa manhã ao subir as escadas para o segundo andar de uma aluna que havia sido no ano anterior, “você demora muito para subir”, complementa. Nesse tipo de estrutura de controle, é preciso tornar visível para os membros internos essa mesma regulação.

É preciso que todos saibam que estão sendo vistos, e controlados, por todos. Todos são os olhos e os ouvidos da direção em uma instituição escolar, “ e as notas ? O diretor disse que vc tem que entregar as notas até dia 15...” ouço de uma aluna, no final do ano, no período de fechamento de notas, “ a coordenadora pediu as notas do 9º ano...”, me diz uma aluna do 7º ano ao retornar do banheiro, e como, de alguma maneira, se naturalizava essa situação no cotidiano, nos cotidianos escolares. É muito comum nesses cotidianos a figura do “dedo-duro”, a construção dessa figura é incentivada pela escola, é importante, para que esse controle continue sendo exercido. Ela importante para se encontrar o culpado, ou mesmo um bode expiatório para “o cabeção de nego” que foi estourado no banheiro. Após um trabalho em grupo ouço de um aluno, “ Fiz o trabalho sozinho, J não fez nada ...”.

Retomando a questão da biblioteca escolar e deste espaço na própria instituição em si percebe-se, muitas vezes, que o deslocamento dos alunos entre a sala de aula e sala de leitura, por vezes, é o suficiente para desorganizar a ordem vigente, estabelecida na instituição, desorganizando o mapa das turmas, os lugares preestabelecidos. O cinema propicia trocas, conversas paralelas sobre a vida, o mundo, o cinema propicia as próprias narrativas de si segundo Fernandes (2009).

4.2 Currículo, relações de poder e cotidiano escolar

Pensar o cinema na escola, sobretudo pensar os filmes sobre gênero e sexualidade na escola é, em alguma medida, refletir sobre essas microrelações de poder no ambiente escolar, “professor, vamos fazer uma roda?”, me provoca F, da 1701, após mais uma exibição de filme que, talvez, pedisse uma discussão, uma roda de conversa, na medida que eu era um dos poucos professores ali que, de alguma forma, desorganizava esse espaço da sala de aula, a princípio, tão sagrado, com um aluno atrás do outro, sem se olharem, se se verem, sem se enxergarem uns aos outros, em que todos falam, mas ninguém se escuta, se assemelhando muito mais a uma linha de produção do que propriamente um espaço educativo propício para trocas e afetos.

Em meados de 2014, o então prefeito Eduardo Paes lança na mídia uma propaganda impressa em jornais de grande circulação a respeito da educação no município do Rio de Janeiro. Na respectiva peça publicitária, vemos uma foto com uma carteira atrás da outra, com uma criança branca, no meio, e duas crianças negras, cada uma, em uma extremidade da foto, cada uma em sua carteira, por sua vez, estavam todas em cima de uma linha de produção de fábrica. Acima desta mesma foto, se encontra o seguinte enunciado: “Nossa linha de produção é simples: construímos escolas, formamos cidadãos e criamos futuros.” Logo abaixo, há o seguinte subtítulo; “Fábricas de escolas do amanhã, mais educação para o Rio de Janeiro”.

Nesse sentido, estava ali muito claro o entendimento que os gestores cariocas tinham a respeito de educação, uma concepção de educação com muito pouco espaço para a fruição, a criação, conforme a figura 11 a seguir. Ao analisar a propaganda impressa, encomendada pela prefeitura do Rio de Janeiro, vemos uma concepção de educação padronizada, fabril, onde espera-se a mesma conduta de todos os educandos, uma vez que todas as avaliações, nesta concepção de educação, são também padronizadas, esperando do alunado sempre o mesmo tipo de resposta, o que propicia e estimula a chamada “cola”.

Para Andrade (2015), a avaliação escolar não está, necessariamente, relacionada à aprendizagem ou ao acúmulo de conhecimento, muito menos ao mérito profissional somente, a avaliação está imbricada, muitas vezes, com as etiquetas sociais que carregamos ao longo da vida que, muitas vezes, se confundem com as etiquetas de mercado, do rótulo, das marcas, tais etiquetas e rótulos ajudam a própria instituição (escolar), a fazer a sua avaliação, a conferir um tipo de “faxina geral” a tudo aquilo que está inadequado à regra.

A priori, é exatamente isso que acontece com meus alunos negros que, sobretudo quando estão com o uniforme da rede municipal, são perseguidos pelas seguranças das lojas americanas em frente à escola. Ainda para a autora, o alunado nunca está sendo avaliado por suas habilidades e competências relacionadas ao conteúdo apenas, ele é avaliado também pela sua vida social dentro e fora da escola, essa avaliação está estritamente relacionada aos corpos, aos gestos, daí me lembro de meu aluno Y, em uma escola na zona norte, com trejeitos mais femininos que, frequentemente, ouvia da direção da escola: “isso não são modos...” .

Para Bourdieu (2014), os julgamentos são mais severos quando a origem social das alunas e alunos é mais baixa, quando o alunado têm uma origem mais humilde. Ainda para o autor, o julgamento docente, muitas vezes, é mais severa que as notas atribuídas ao alunado, sem contar o fato de que muitas vezes essas mesmas notas acabam, de alguma forma, traindo a tal expectativa que o docente construindo a respeito desse alunado. Por muitas vezes, são usados critérios bastante subjetivos e difusos para essa avaliação tais como: “pueril” e “vulgar”.

É importante lembrar que Pierre Bourdieu é um dos mais importantes sociólogos do último século, com estudos nas diversas áreas humanas, e nos mais variados temas, apresentando importantes conceitos como o de capital cultural. Ainda que bastante complexo, esse conceito foi de fundamental importância para, de alguma maneira, tentar compreender as desigualdades sociais, e culturais, dentro da própria instituição escolar que, também na realidade francesa, desde a década de 70, não tem mais um público tão homogêneo como os das elites letradas, recebendo dúzias de imigrantes, herdeiros de famílias não-francesas em suas salas de aula. Bourdieu nos faz refletir ainda, e sobretudo, a respeito dessa educação escolar de massa, refletindo em que medida, a escola, nesse contexto, é uma instituição muito menos transformadora do que reprodutora de desigualdades sociais atrelando a essa discussão o conceito de “sucesso escolar” e, analogamente, pensando o próprio “fracasso escolar”.

Em certa medida, há uma “posição binária”, uma linha tênue entre o permitido e o proibido, entre o normal e anormal, entre o certo e o errado, uma linha tênue entre currículo escolar que, de alguma maneira é materializado nas provas e demais avaliações, e um currículo oculto (SILVA, 2017) que todos, alunos, professores e funcionários, devem ou, pelo menos, deveriam saber para sobreviver na instituição.

Neste currículo oculto, está incluído o controle dos corpos, um controle dos corpos que, inclui também, o controle dos esfínteres e a vontade de urinar, “ posso ir ao banheiro ?”

grita alguém lá de trás. Era muito comum todos quererem ir ao banheiro ao mesmo tempo, quando um pedia para ir ao banheiro, todos também pediam.

Para Andrade (2015), há uma dificuldade do “olhar panóptico”, do olhar do controle, do controle dos corpos de chegar aos sanitários. Ainda para autora, é no banheiro, que muitas vezes, os alunos conseguem fugir do olhar disciplinador e controlador de seus professores. Em fevereiro de 2019 quando retornamos das férias de final de ano, cada docente recebeu uma espécie de plaquinha com seu nome escrito.

A ideia era que quando um aluno pedisse para ir ao banheiro o professor desse ao aluno a plaquinha com o seu nome, o próximo aluno só poderia ir ao banheiro quando o primeiro retornasse com a plaquinha. Porém, a ideia não foi bem sucedida. Ainda com as plaquinhas, os alunos conseguiam fugir para namorar e bater-papo nos corredores da escola com a desculpa do banheiro e da vontade de beber água. Eu, por exemplo, frequentemente, esquecia minhas plaquinhas em casa, não sei se de propósito ou sem querer.

Figura 11 – Educação e produção?



Fonte: Site Educação UOL¹², 2014.

12 Site de informações sobre educação – <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica-e-gera-criticas-no-facebook.htm>>. Acesso em 03/07/2020.

Parecia bastante evidente, pós as jornadas de junho de 2013, sobretudo depois da propaganda impressa, pelo menos a intenção dos gestores a respeito do papel da educação no município do Rio de Janeiro e que, pelo menos, no município carioca, a organização do espaço, com as carteiras uma atrás da outra, como uma linha de produção, ia continuar, perdurar. Um entendimento de educação que priorizava um fazer copista, com a figura do professor no centro da discussão, como o único detentor do conhecimento, ia persistir pelo menos, até o final da gestão de Paes que seria dali a dois anos e meio pelo menos, no final de 2016.

Por isso, ganhava agora algum sentido a desconfiança de alguns professores com relação aos cadernos pedagógicos da prefeitura, apesar de, ainda naquele momento, o material ter um bom conteúdo com inúmeras charges, quadrinhos, propagandas, crônicas e artigos de opinião, um material que, a parte de língua portuguesa pelo menos, foi construído pela equipe da professora Tedesco (UERJ), talvez a ideia fosse mesmo interferir na autonomia docente, sobretudo pelo fato de o conteúdo desse material estar atrelado às avaliações bimestrais da prefeitura. Na gestão Crivela, o que restou desse material foi uma compilação das três disciplinas Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, um conteúdo que ficou tão raso com essa compilação que ficou quase impossível de trabalhar. É importante destacar que na ideia inicial um material novo chegava a cada bimestre com novos textos, novas charges, novos quadrinhos.

De lá para cá pouca coisa mudou, “Ah, a gente não vai aprender nada com isso ...” me diz, certa vez, meu aluno J.J de 12 anos, a respeito de um conteúdo mais teórico exposto na lousa, no quadro branco, que ele prontamente reconhecia apenas como mais uma cópia sem sentido como tantas outras que ele já havia feito ao longo de sua curta vida escolar, será que J.J tentava, de alguma forma, esse tipo de negociação com os outros professores no momento de uma aula mais teórica? De certo modo, eu sabia que J.J barganhava uma negociação porque entendia que, talvez, ali comigo essa negociação fosse possível. J.J sabia com quem estava falando.

A professora de artes cênicas Z, frequentemente, entrava na sala dos professores dizendo que os alunos se negavam a fazer suas aulas. Era inegável que as aulas de teatro precisavam de uma certa disponibilidade do alunado, de um corpo, mais disponível, menos dócil, a resistência às aulas de teatro seguiu enorme até o final do ano. Estava claro que o que estava em jogo em todas essas relações era, sobretudo, o controle dos corpos. Frequentemente, a docente me confidenciava: “ eu sei que não é pessoal ...”, a respeito da resistência às suas aulas.

Nesta quinta-feira , 3 de outubro de 2019, quando chego em sala, a 1701 me cobra um filme. Prometo que se tudo der certo trago no dia seguinte. Nesta altura , já estava pensando em levar um documentário sobre os irmãos Lumière e a história do cinema, já preparando a ida do grupo de pesquisa à escola, preparando a oficina do “minuto Lumière” quando F me interpela: “mas vc vai trazer um filme de adulto? Imediatamente pergunto o que seria um filme de adulto, quando F imediatamente me responde: “DOCUMENTÁRIO”.

Para a sorte de F, descartei a ideia de levar os filme dos irmãos Lumière porque na cópia que eu dispunha não havia dublagem em português, achei que um filme todo em preto e branco, todo em francês, apenas com a legenda em português, teria uma aceitabilidade muito baixa entre os jovens, conforme me chamou atenção também Marcelo, funcionário da Cavideo, uma das únicas locadoras no Rio de Janeiro que ficava dentro da Cobal de Botafogo/Humaitá que me socorria bastante, uma vez que eu sou um docente com pouca habilidade de baixar programas para downloads de filmes, sem contar com o fato de que alguns filmes piratas não passam em alguns aparelhos de DVD e eu não gostaria de correr esse risco.

Em função da dica do próprio Marcelo, decidi assistir com as turmas ao filme “Uma aventura incrível” – figura 12, de Debs Petterson. Nascida no Reino Unido, a cineasta conta a história de cinco jovens negros de Ruanda que fogem para a África do sul para assistir a Copa do mundo de 2010. Uma ficção, um filme de criança, segundo a lógica do pequeno F, meu aluno do 7º ano. Era preciso falar, tocar nesses corpos negros, há muito silenciados, o que dialogava completamente com o recorte desta pesquisa. A necessidade de falar de gênero e sexualidade na escola pública me leva a falar desses corpos, sobretudo, desses corpos negros.

Fazia tempo que não assistíamos a um filme juntos e a cobrança, sobretudo da 1701, era imensa. Apesar de essa exibição ter sido avisada à escola no dia anterior, a professora responsável pela biblioteca, no turno da tarde, levou a chave da sala para casa, por engano, e quando cheguei à escola, a sala de leitura , onde geralmente fazemos as sessões, estava trancada, a princípio, sem possibilidade de fazermos a exibição, naquele dia, já que ninguém na escola sabia onde estava a chave reserva, ou mesmo se ela existiria.

Neste caso, a única opção seria dar prosseguimento ao conteúdo e agendar uma nova sessão para a semana seguinte. Ao entrar em sala a turma se mostrou bastante indignada com o “sumiço” da chave e a suspensão da sessão, inclusive os jovens haviam trazido pipoca e todo tipo de comida, guloseimas para a sessão: até chocolates. Tentei, em vão, dar uma ar de normalidade a aula, mas os jovens não conseguiam esconder sua frustração, muita conversa paralela, um grupo num canto brincava de adedonha, *casa, caro*, gritava uns, “novela”, diziam

outros, ignorando minha presença ali que , tentava, pobre de mim , colocar algum conteúdo no quadro. Estava quase sendo vencido pela vontade de também brincar de adedonha, afinal de contas, estávamos em uma aula de língua portuguesa como língua materna e muita coisa poderia ser tirada de uma brincadeira como aquela, a princípio, inocente, quando, de repente, recebo uma mensagem de S, a professora que havia levado a chave da biblioteca para casa dizendo que estava a caminho, indo entregar as chaves. Expliquei à turma a situação e expliquei também que não daria para ver o filme todo, completo, se ainda assim eles gostariam de, pelo menos, iniciar a sessão naquele dia: fizemos uma votação e a turma decidiu que iria iniciar a sessão naquele dia mesmo.

Figura 12 – Uma Incrível Aventura



Fonte: Site Adoro Cinema¹³, 2011.

¹³Site de informações e notícias filmicas – <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-115734/>>. Acesso em 03/07/2020.

O filme se inicia com um dos personagens fazendo uma bola de futebol com uma camisinha, o que, de pronto, causa um certo alvoroço na sala, uma gritaria, risadas, além de um certo frisson na molecada, “A, ele tem aids mesmo?” alguém grita que A, que já havia assistido ao filme, estava dando um spoiler, tive vontade de responder que não interessava muito o que aconteceria no filme, mas como essa história seria contada. Mas quem sabe ao longo dessa experiência eles percebessem isso por conta própria? “Ele tem AIDS, dá a bunda, esqueceu?”, diz outro estudante, naturalizando e associando o fato de um personagem ser soropositivo e ser homossexual, o que no caso daquela narrativa não era verdade. “Uma história incrível” é um filme recortado pela epidemia de HIV, ainda que não seja sua questão central, o filme tangencia, de alguma forma, talvez por ainda ser hoje o continente africano um dos lugares mais assolados pela doença, “Até a tia tem Aids se duvidar”, diz um aluno a respeito de uma certa personagem que encarna uma funcionária da alfândega. “Se a gente tivesse aí quem teria AIDS seria ele- apontando um colega, “...com certeza ele daria a bunda para ter AIDS...”, finaliza, “na moral se G, tivesse AIDS a gente enterraria ele vivo ...”, diz outro, pensei em como essas falas eram fortes, talvez fosse preciso “uma roda de conversa” após a exibição.

Passada a confusão inicial, escuto alguém cochichando “Não sabia que a África tinha policial”, “Nem sabia que a África tinha jogo de futebol, diz outro um pouco depois. Reflito muito nesse “nem sabia que na África...”, que África é essa que tanto faz parte do nosso imaginário social e, de alguma forma, coletivo? Em nenhum momento eu disse aos alunos que “Uma aventura incrível” trazia a história cinco jovens negros, contei a eles apenas que era a história de cinco jovens de Ruanda que desejavam ir à Copa do mundo da África do sul, mas é claro que, no fundo, eu esperava que, de alguma maneira, eles se reconhecessem naquela película.

Por mais que digamos que não importa se os jovens são negros ou brancos, o que eu estou contando aqui são histórias de corpos negros, marcados pelo racismo, estudantes de uma escola pública, que, por mais que seja pública, tem todo um currículo, toda uma episteme embranquecida, onde a bala que matou a menina Ághata, sabemos nós, não foi uma bala perdida, nem a bala que matou o irmão de nosso ex-aluno C, 14 anos, “morreu de tiro, não era bandido não...”, me contava o jovem, certa vez, sabemos que ela, a bala, não tinha outro endereçamento senão o corpo negro. Falas com a estrutura “...e se fosse a gente...” se repetia entre os alunos durante a exibição do filme, “...imagina se fosse a gente, ia morrer no primeiro dia...”. Era incrível a capacidade do cinema em nos fazer, com certa facilidade, nos colocar no lugar do outro. De qualquer forma, se esse não fosse um filme com personagens negros,

talvez esse discurso não fosse possível, talvez não fosse concretizado se o filme exibido contasse apenas com um elenco de atores brancos. Assisto ao filme junto com eles, me dando conta de todas essas questões, me perguntando, se ainda que por acaso eles também se dão conta, quando, de repente, P solta: “CARALHO, IGUALZINHO A EU !!!”, se referindo a um dos personagens negros do filme.

Voltando a minha aluna J, segundo Safatle (2018a), o aumento da sensação de desamparo se dá, necessariamente, porque ao pensar a respeito do que o autor chama “circuito dos afetos”, descobre-se que o medo passa a ser um componente importante deste circuito. A tese principal é de que o medo, segundo o Safatle, é de suma importância para a compreensão do indivíduo na sociedade contemporânea. Porém, o próprio medo, como um afeto importante, promove o que o autor chamou de colapso do indivíduo, e o conseqüente desejo da proteção de um pai maior (SAFATLE, 2018a).

O fato de J ser gay, moradora de abrigo, negra e militante do movimento LGBTQI+, a torna ainda mais vulnerável. É justamente esse medo que, quando inserido nesse circuito, passa a ser o oposto de esperança. Não existe uma esperança sem medo, um medo sem esperança, nos diz o autor já aí bastante influenciado por seus estudos em Spinoza.

Para Safatle (2018b), a defesa da integridade individual não significa, necessariamente, a defesa à vida e sim corresponde a uma soma de predicados que no caso de J inclui ser negra, gay e militante. Para o autor, é preciso refletir sobre o multiculturalismo como uma peça hegemônica importante, sobretudo, a partir dos anos 80, na defesa de minorias étnico-culturais.

É preciso destacar que foi a partir do multiculturalismo que se passou a pensar as estruturas de poder de uma outra forma: seja no sentido de, de alguma forma, tentar inibir a imposição de normas no que toca o campo da sexualidade e o campo do desejo, seja no sentido de (re)pensar a constituição dos papéis sociais e a própria estrutura de família como um todo.

É preciso compreender quais *afetos* atravessam e ajudam a formar esses sujeitos/indivíduos, ainda que haja necessariamente aí, no bojo dessa discussão, uma ideia de colapso do indivíduo e de seus afetos. Trazendo aí uma discussão sobre corpo, sobretudo corpos que leem e são lidos, narram e são narrados, assujeitam e são assujeitados, daí talvez seu diálogo com Judith Butler, o autor, de alguma forma, propõe quase que uma geopolítica dos afetos, onde a melancolia talvez seja um componente importante nesse circuito (SAFATLE, 2018a).

É o componente melancolia inserido no que ele entende como *circuito dos afetos*, que promove, de alguma maneira, a assujeição ao poder. O poder, a política é, necessariamente, uma questão de afeto, uma vez que é o poder que manipula e naturaliza certos sentimentos, uniformiza sensações, sentidos, padroniza e racionaliza esses mesmos afetos como se eles coubessem numa caixinha para presentes: *o que nós sentimos e o que nós não sentimos?; o que nós vemos e o que nós não vemos?; o que nós percebemos e o que nós não percebemos?*. O poder está, de certa maneira, estritamente relacionado ao campo dos sentidos, o poder está, de certa maneira, relacionado àquilo que é, necessariamente, invisível aos olhos mas podemos sentir e perceber. O que sentimos e percebemos, e não, necessariamente, o que vemos, é o que provoca em nós algum efeito de sentido, seja no campo da ação, seja no campo discursivo. Nesse sentido, uma das questões centrais do poder talvez seja organizar o campo do que é visível, do que é sensível, do que é percebível (SAFATLE, 2018b).

É preciso trazer o conceito de multiculturalismo novamente para pensar essas relações. Para Candau e Moreira (2003), ainda que haja experiências bem sucedidas com homens e mulheres advindos de camadas mais populares, sobretudo no que toca a educação de jovens e adultos, tanto na escola quanto fora dela, talvez a própria escola não esteja preparada para essa discussão. É importante refletir que o próprio conceito de multiculturalismo ganha uma importância quando se pensa a educação já no final da década de 70, quando grupos marginalizados, até então ausentes do espaço escolar, passam a ocupar também esse espaço. Algumas discussões passam a ficar mais acaloradas com a chegada desse grupo na escola e uma dessas discussões se insere justamente no campo da sexualidade. Com a chegada da Aids, justamente nesse período, logo se percebe na escola que essa era uma discussão muito cara a todos nós, uma questão de saúde pública, que não poderia ficar restrita ao professor de ciências, fixa a um único componente curricular. Muito além da questão da gravidez na adolescência, uma situação bastante corriqueira na escola, existia o problema de uma doença, a princípio, sem cura, que já não estava mais restrita ao que, no início, se entendia como grupo de risco.

O autor Araujo (2016) nos coloca essa questão em sua pesquisa sobre as relações entre estudos de gênero e teoria do currículo, “a escola em si mesma não aborda essa questão na prática, apenas trabalhamos o corpo humano na disciplina de ciências...” diz um dos professores entrevistados em sua investigação. Segundo o autor, tanto professores quanto alunos, foram unânimes ao responder que a temática da sexualidade só era tratada pela escola pesquisada quando estava prevista no conteúdo programático, em consequência disso ainda estava muito atrelada a um único componente curricular, no caso específico, a disciplina

de ciências dos alunos... “Convidamos acadêmicos de cursos de saúde para evitar constrangimentos...” diz outro professor, “...porque às vezes os alunos têm vergonhas de perguntar diretamente para nós professores...” prossegue o docente.

Ainda segundo Araujo (2016), é a escola terceirizando sua responsabilidade na formação do alunado, sobretudo, no que toca à sexualidade e a própria educação sexual na educação básica. Para ele, a dificuldade em propiciar um ambiente seguro e acolhedor para que os alunos trocassem suas experiências não só no que toca a própria sexualidade, incluindo aí as mudanças pelas quais passa seu próprio corpo, mas também no que toca suas relações interpessoais, é uma falha na própria formação docente, o que, mais tarde, é evidenciado, quando o pesquisador pergunta aos docentes a respeito de formação continuada na área de sexualidade, “não conheço e nunca participei”, responde uma professora, “ não tive nenhum curso nessa área desde que assumi o magistério...” responde outro docente. É preciso ir mais além da questão formativa que envolvem os próprios cursos de formação na área, mas também tocar nas condições de trabalho impostas aos profissionais de educação, entre elas, sua excessiva carga horária de trabalho.

4.3 PCN: a sexualidade no território da escola

No que toca às questões relativas à sexualidade é preciso uma prática de escuta. Assim como o trabalho com o cinema, com o filme na sala de aula, quando falamos do campo da sexualidade na escola talvez seja preciso uma pausa no conteúdo escolar, uma sensibilidade na observação, o que dificulta quando temos um docente trabalhando em mais de uma escola ao mesmo tempo, com realidades as mais diversas, passando, muitas vezes, mais horas nos percursos entre essas escolas do que propriamente dentro da unidade escolar. Por isso, talvez, também seja complicado que essa discussão esteja atrelada a um único componente curricular, ou mesmo a um componente curricular.

Muitas vezes é um profissional de educação, diferente do professor, que tem uma disponibilidade para essa escuta, seja uma merendeira, seja uma secretária escolar que, muitas vezes, ainda que sem querer, transforme sua secretaria em uma sala para atendimentos para alunos e responsáveis, onde muitas vezes esse atendimento não gira apenas em torno de documentos e históricos escolares.

É alguém que entra ali precisando de um remédio, de um curativo, um rolo de papel higiênico e assim vão se estabelecendo as relações de confiança, de afeto, de reciprocidade, de escuta, “ meu gato morreu ...”, me disse certa vez R, a respeito da morte do seu felino, “não

estava conseguindo fazer xixi...”, “eu estava tomando banho de repente ele entrou lá e deitou...”, R precisou narrar o desencarne de seu felino, contar e recontar a morte de seu animal de estimação, pelo menos naquele dia, algumas vezes para mim, “olha aqui”, finaliza me mostrando a foto do felino no celular. Quase disse a ela que a insuficiência renal em gatos, muitas vezes, está relacionada à qualidade da ração dada ao animal, mas não o fiz, visto que minha fala talvez não diminuísse, nem apaziguasse a tristeza da pequena R, talvez gerasse até o efeito contrário, por isso preferi me calar. Mas já fiquei feliz por, naquele dia, estar disponível para aquela escuta, por ter tido aquela sensibilidade, que muitas vezes, é massacrada pela minha rotina de 38 tempos de aulas semanais pelo trajeto entre uma escola e outra, entre a zona norte e a zona sul da cidade, no horário que eu deveria estar almoçando.

Em meados da década de 90, o então ministro da educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, produziu uma série de documentos – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – que consistia em sugestões de atividade para cada componente curricular. Com a criação dos PCN, o campo da sexualidade passa compor, nesse material, o que o Ministério da Educação chamou de temas transversais: em que consistiria exatamente esses temas transversais? Os temas transversais seriam aqueles temas que atravessariam todas as disciplinas e não seriam fixos de nenhum componente curricular específico, ou seja, a discussão sobre sexualidade não seria mais responsabilidade apenas do professor de ciências, mas sim de todas as outras disciplinas também, de todos os outros professores, o que representava uma vitória no campo da educação naquele momento.

Porém, é preciso compreender, antes de tudo, a origem do termo sexualidade e seus desdobramentos. A primeira vez que a palavra sexualidade apareceu em documentos foi no século XVII. A partir de então, uma série de discursos sobre sexualidade, e sobre o sexo, se propaga na sociedade, tornando, de alguma forma, tanto o sexo, bem como a própria sexualidade, um “objeto de verdade” (FOUCAULT, 1990, p. 56). O discurso médico ganha muita força nesse momento, sendo a própria sexualidade compreendida, nesse período, apenas como algo biologizante. Ainda não se fazia aí muita diferença entre os termos “sexo” e “sexualidade”.

Segundo Foucault (1990), é nesse jogo de dizer “a verdade sobre o sexo” (p. 58), que se constitui um discurso, um saber que, de alguma forma, nos torna sujeitos. Todavia é necessário pensar as relações de poder que estão, necessariamente, forjadas nesses discursos pertencentes ao campo da sexualidade. É preciso perceber quais as relações de poder que estão imbricadas aí.

Segundo Pombo (2015, p.21), o sujeito contemporâneo se encontra em uma situação ainda mais frágil que o indivíduo moderno em função justamente do enfraquecimento, esfacelamento de algumas referências importantes da modernidade como o Estado, por exemplo. Há uma “privatização da existência” (p.21), palavras da autora, o sujeito contemporâneo passa a ser o único proprietário de sua própria vida, o que, a princípio, pode ser maravilhoso, pois assim ele poderá colher sozinho os louros do sucesso, por outro lado, ele, não dividirá com ninguém as angústias de seu próprio fracasso. E é nesse momento que, talvez, as relações de poder que, de alguma forma, envolvem o campo da sexualidade se tornem mais perversas.

A escola é uma instituição que por si só está o tempo todo colocando em jogo “sexo” e “sexualidade”, seja na educação infantil quando separa em duas caixas brinquedo de menina e brinquedo de menino, seja no segundo segmento do ensino fundamental quando separa em filas meninas e meninos. É essa mesma escola que o tempo todo fala de corpo, sexo e sexualidade quando proíbe o uso do *short*, quando muito apenas nas aulas de educação física, do uniforme cortado e customizado pelo próprio alunado porque deixa a barriga das meninas de fora.

Para Foucault (1990, p.107), o chamado “corpos dóceis” para a aprendizagem inclui aí uma forte dose de “regulação”, “autorregulação” e “disciplina” exercida pelos sujeitos sob si próprios, pensando aí a própria escola como a metáfora do panóptico de Foucault. Inúmeros trabalhos no campo da educação já analisam como as práticas pedagógicas de um modo geral medeiam, de alguma forma, a relação do sujeito consigo mesmo, além modificar, de alguma maneira, a experiência que o sujeito tem sobre si e, necessariamente, sobre o outro, modificando também a forma como ele passa a narrar o outro e a si mesmo.

Por isso, a importância de um documento como os PCN que garante que um tema tão caro no campo da educação como a sexualidade seja tratado em uma perspectiva transversal. É importante destacar, que os PCN, *a priori*, se constitui como uma sugestão de trabalho e que, de maneira alguma, seu uso não é compulsório na escola. Desde o início, foi um material pensado para fomentar discussões a respeito do tema, sempre com uma proposta aberta e flexível e nunca abordando uma só conduta. Segundo o documento, o tema “sexualidade” deve ser tratado em todos os ciclos da educação básica, mas a partir do sexto ano de uma maneira um pouco mais sistemática e aprofundada.

Os PCN sugere que esse trabalho seja feito, a partir do segundo segmento do fundamental, em dois eixos; inserido nos componentes curriculares de diferentes áreas sempre de forma transversalizada e fora dos componentes curriculares, como uma atividade

extraclasse sempre que surgir uma demanda para isso. Porém, quais são os possíveis entraves que encontramos, na escola, para que isso não aconteça? Talvez seja a dificuldade que se tem, na escola, de se trabalhar de maneira transversalizada, ou mesmo de se fazer um trabalho multidisciplinar com outros professores. Reunir toda uma equipe e convidar as pessoas a pensarem “fora de suas caixinhas”, de suas disciplinas, uma única questão nunca foi uma tarefa fácil no âmbito da educação.

Com relação a concepção dos PCN e a própria concepção de sexualidade contida no documento, é importante salientar que os programas de orientação sexual estão organizados em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenções de doenças sexualmente transmissíveis e Aids”.

Para Bortolini (2011, p.26), uma questão que precisa ser revista nos PCN é a maneira essencialista com o que é tratada a própria questão de gênero, polarizando, muitas vezes, “expressões de meninos” e “expressões de meninas”, abandonando, de certa forma, o próprio conceito de performatividade cunhado por Butler. Ainda segundo a autora, talvez isso aconteça, por conta da prioridade estabelecida no documento que é de trabalhar a desigualdade entre o masculino e feminino na sociedade, atrelando a isso os indicadores de saúde que se fazem presente nas unidades escolares.

Pensando as relações de gênero de uma maneira geral, para Bortolini (2011), é fundamental compreender gênero na perspectiva dos estudos culturais. Para o autor, compreender gênero nessa perspectiva significa, de alguma maneira, compreender que falar sobre gênero não é, necessariamente, falar sobre mulher e, sim procurar entender a raiz das opressões que sofrem mulheres, gays, negros, todas as minorias como um todo. É entender que não cabe também aí, dentro dessa relação de gênero, a piada racista que na nossa sociedade, por vezes, é bem mais naturalizada. Somente compreendendo gênero inserido nessa perspectiva é que podemos compreender também as relações de poder imbricadas nessas mesmas relações.

Compreender gênero na perspectiva pós-estruturalista, dos estudos culturais, é questionar o modo ou os modos de produção de sentido desses corpos, dos jeitos de ser, andar e falar. Significa problematizar o discurso médico, biologizante que, bem a sua maneira, tenta patologizar esses corpos, buscando, muitas vezes, encontrar uma “essência”, seja ela genética, seja ela hormonal nesses mesmos corpos, patologizando inclusive os comportamentos considerados desviantes sob o olhar da clínica médica como era o caso até bem pouco tempo da transsexualidade. Vale lembrar, que a homossexualidade até 1990 continha um CID, um código internacional de doenças.

No que toca ainda às relações de gênero dentro da escola, Bortolini (2011) analisa uma série de questões, com inúmeros profissionais de educação de diversos cargos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dentre elas estão, “homossexualidade é uma doença?” e “Sobre a homossexualidade, você acredita que é um desvio de caráter ou personalidade?”. Ainda que apenas uma minoria diga acreditar que homossexualidade seja uma doença, esse índice dobra quando a pergunta é “Sobre a homossexualidade, você acredita ser um desvio de caráter ou personalidade?”, numa amostragem de cem pessoas quase um quartodizem “sim”. Analisando friamente, ainda que seja uma pergunta que induza ao erro, é ainda uma percentagem muito grande. Para o autor, entender a homossexualidade como uma doença pode gerar um discurso de pena ou a busca por uma cura. Por outro lado, compreender a homossexualidade como um desvio, o entendimento é de punição. Porém, ao esmiuçar essa questão ela se torna bem mais complexa.

Na questão “Sobre ter um aluno homossexual na sala você...”, numa amostragem de cem pessoas, dezoito respondem que não se importariam desde que seu aluno não expressasse sua orientação sexual em sala, o que, segundo o próprio Bortolini, é bastante grave uma vez que o que se coloca em jogo nessa relação não é, necessariamente, o respeito às diferenças, mas uma questão anterior, o reconhecimento da identidade de gênero.

Esmiuçando um pouco mais Foucault (1990), é preciso compreender as relações de poder que estão inseridas nesse jogo que vai se tecendo a partir da sexualidade e que também se constrói a partir dela. Quais as forças que estão em jogo e que, de alguma maneira, permitem que um profissional de educação se coloque e, ao mesmo tempo, coloque a questão dessa forma sem nenhum tipo de constrangimento? O que seria exatamente “desde que seu aluno não expressasse sua sexualidade dentro de sala”?

Segundo os PCN, a sexualidade é um dado da natureza, inerente ao ser humano, viver todas as suas potencialidades é viver plenamente sua sexualidade, ou mesmo suas sexualidades, pensando aí num sentido mais plural, o que significa viver essa sexualidade inclusive na escola, lugar que o educando passa a frequentar desde cedo, desde a mais tenra idade e ali e ele passa a compreender a si e ao outro e, de alguma maneira, passa a construir também suas narrativas.

Ao mesmo tempo que entender que a sexualidade é um dado natural e não algo que pode ser construído também, e talvez essa seja uma das questões deste documento, pode gerar uma série de discursos equivocados sobre o tema, o contrário disso também pode gerar discursos desencontrados, discurso este, por exemplo, como entender que o educando pode deixar a sua sexualidade de fora da sala de aula, como se essa fosse apenas um apêndice dele,

e de maneira alguma, diz respeito a sua totalidade como ser humano. É o que Butler (1990) vai chamar de uma heterossexualidade presumida e compulsória que, de alguma forma, autoriza um profissional a dizer que “não se importaria com um aluno homossexual em sala desde que ele ou ela não expressasse sua orientação sexual na sala de aula”.

Ainda segundo Bortolini (2011), muito mais do que a prática ou desejo homossexual o que incomoda a uma parcela desses educadores é visibilidade desse público através de gestos, jeito de ser, de vestir e de falar. Lembro de Y, um ex-aluno, de uma escola da rede municipal na zona norte do RJ, gay, me escrevendo em uma produção de texto, “esses não são modos de se comportar na escola...”, referindo-se a si próprio, certamente um discurso que ele ouviu e assimilou muito bem de alguma pessoa de autoridade ali dentro.

Para Araujo (2016), a homossexualidade ainda está inserida em uma concepção equivocada tratado como “problemas de desvios sexuais”, inserido em uma perspectiva extremamente patológica, como se fosse um tipo de “doença”, logo passível de cura e tratamento. Nesse sentido, a escola é um espaço sim onde deve falar de sexualidade, mas inserida de uma forma menos crítica do que higiênica. Falar de sexualidade, na escola, significa muito mais “controlar corpos” do que , de alguma forma, emancipá-los.

Ainda nessa mesma produção de texto, Y coloca “porque a gente acha que o professor é gay por causa do jeito dele falar...”, falando comigo, de mim, como um trabalho de produção de texto pode funcionar quase que como um confessionário, espaço onde os alunos se sentem à vontade para colocar suas questões, sobretudo quando percebem que sua voz pode ganhar eco na fala do professor, ou mesmo que podem ser acolhidos, seja porque julga que o professor divide consigo essa mesma orientação, seja porque acredita que o docente seria simpático a sua causa?

No ano seguinte, quando retornei a escola, não sendo mais docente da instituição, ouvi de R , funcionário da escola, “ ...finalmente conseguimos nos livrar de Y...”. Nesse sentido, pensando agora exclusivamente em um trabalho de produção de texto onde o que se deseja é o texto autoral, a autoria do alunado, essa realidade é maravilhosa. É preciso salientar que outra grande dificuldade encontrada pelo professor para trabalhar o tema “sexualidade” em sala de aula, seja em uma perspectiva transversal ou não, é o fato de o docente ter que aprender a lidar com os seus próprios preconceitos, quiçá com a sua própria sexualidade, para só então poder, de alguma forma, iniciar um diálogo franco com a criança e com o adolescente.

Mais uma vez me lembro também de J, aluna do 7º ano de uma escola municipal em Botafogo. Me recordo de quando J se deixou maquiar por algumas alunas. Batom vermelho e brinco argolão. Em seguida, J samba. Penso no esteriótipo da mulata, que precisa ser feminina

e, mais do que isso, que por ser negra precisa saber sambar. Penso também nas identidades/subjetividades: até que ponto elas podem/devem ser negociadas? Para Butler (1990), a matriz de gênero, é um dos principais dispositivos de construção da nossa subjetividade, por outro lado, ainda para Pombo (2015), a urgente necessidade de autonomia e autenticidade além de lançar ao sujeito uma carga excessiva de responsabilidades, o conduz a uma necessidade premente de uma exibição pública. Ao mesmo tempo que J é livre para transitar entre o feminino e o masculino, garantindo um quinhão de felicidade, essa felicidade passa a ser ameaçada por sozinha não garantir que J chegue ileso do seu trajeto casa-escola, escola-casa. Para Freud (2010), em “O mal estar da civilização”, a própria noção de felicidade se modifica quando o sujeito contemporâneo se sente feliz por ter sobrevivido a um desastre, a uma desgraça, ao sair ileso quando vê a sua integridade física ameaçada, em detrimento de uma felicidade plena.

Nesse sentido, a própria felicidade passa a ser um produto da sociedade contemporânea, consequência da imposição do princípio do prazer a qualquer custo, o que de certa forma, é o que torna impossível, segundo Pombo (2015), o projeto de uma sociedade segura nesses moldes. Para a autora, os arranjos familiares / sexuais que tínhamos há 50 anos, não dão mais conta das inúmeras possibilidades que temos hoje para esses mesmos arranjos, uma vez que temáticas relacionadas a transsexualidade e as inúmeras configurações familiares como homo, mono, multiparentais atravessam a sociedade contemporânea.

Mais do que isso, para legitimar esses corpos considerados como desviantes, bem como essas novas configurações familiares, é preciso, antes de tudo, enaltecer essas narrativas que, de alguma forma, se configuram a partir desses modelos, bem como com as novas sexualidades/subjetividades. Para Butler (1990), o construto de gênero não é natural e, sim social /cultural a partir do momento que, para a autora, o não-discursivo é discursivo e o gênero, bem como a própria sexualidade é uma produção discursiva que pode ser constantemente (re)negociada.

Ainda para Butler (1990), a completude do sujeito postulada por Hegel, sobretudo na contemporaneidade, se configura em uma impossibilidade real. O sujeito contemporâneo é por si só incompleto e essa incompletude se materializa, *a priori*, na esfera da linguagem que, por sua vez, se concretiza na esteira do simbólico. Não é por caso que, retomando Safatle (2018b), para Lacan, a “interdição do pai” chega junto com o acesso à linguagem que é simbólica por excelência. Segundo a própria Butler seu trabalho continua muito em torno de algumas questões hegelianas: “Qual relação entre o desejo e o reconhecimento?”, “como se

explica o fato de a constituição do sujeito envolver uma relação radical e constitutiva com a alteridade?” (SALIH, 2017, p. 32).

Em certa medida, a obra de Butler não se presta a uma fácil categorização, muito pelo contrário, embora todos os seus livros, de alguma maneira, problematizem questões de identidade e subjetividade, descrevendo os pormenores dos processos pelos quais nos tornamos sujeitos, e nos assujeitamos, enquanto identidades sexuadas, racializadas, enquanto sujeitos do desejo e desejanter, ainda para a autora, o sujeito só é permeado pelo desejo porque, em algum momento, ele se tornou a antítese do sujeito hegeliano, encontrando na falta uma constituinte necessária para a própria constituição da linguagem. É importante ressaltar que a autora se iniciou na filosofia se debruçando sobre os textos de Hegel e sobre o pensamento hegeliano.

É preciso destacar toda essa corrente que se debruça sobre a constituição da subjetividade, de alguma forma, se relaciona com o pensamento pós-estruturalista, ainda que esse seja um termo bastante questionado, que precisa ser empregado com muito cuidado para que não seja compreendido como sinônimo de desconstrução. Pensadores como Jaques Derrida e Michel Foucault são, talvez, os maiores representantes dessa linha de pensamento. De certa maneira, os estudos pós-estruturalistas vieram colocar em cheque todo o pensamento ocidental que se pauta em posições binárias, por isso, a importância de Bhabha (1998) e seu conceito de entre-lugar para pensar algumas questões da contemporaneidade.

Para Pombo (2017), a crítica de Butler vai além das relações de gênero e sexualidade. Segundo a autora, ao denunciar uma heterossexualidade (compulsória), se denuncia também uma heterossexualidade que não está imersa em um pré-discurso, que não é primária. Nesse sentido, a heterossexualidade passa a funcionar “(...) como um regime político, um dispositivo, uma instituição...” (POMBO, 2017, p. 391).

Para Foucault (1990), a heterossexualidade é não só compulsória como também naturalizada. Ao se relacionar discurso e poder, no âmbito da sexualidade, o autor problematiza a própria sexualidade como um construto necessariamente fálico e heterossexual. Daí, segundo o Pombo (2017), a consequente heterossexualização do desejo e a própria divisão das identidades de gênero entre as que podem existir e as que não podem existir. Compreender a sexualidade como uma orientação é, de fato, importante para desconstruir uma sexualidade naturalizada, ou mesmo compreendida como uma “escolha”. Sexualidade, para Foucault, se dá, necessariamente, a partir de relações de poder.

Para Butler (2018), é preciso que se entendam a(s) identidade(s) de gênero como performáticas, menos expressivas e mais performativas no sentido de que não há uma

identidade naturalizada, preexistente, é a mera repetição performativa que a institui e, de alguma maneira, a naturaliza. A repetição, ao longo do tempo, dessas performances de gênero, bem como dessas mesmas normas subjetivantes é que, em certo sentido, produzem “efeitos de realidade” e que por si só acabam por se constituir como fatos, necessariamente, já dados.

A compreensão da sexualidade como algo não-natural, como alguma coisa necessariamente construída, liberta o sujeito contemporâneo, segundo Pombo (2015), da relação de culpa que a modernidade mantinha com a sexualidade até então, seja por uma maior tolerância com relação ao outro, bem como com a própria diferença que se legitima dessa relação com o outro, seja por uma sociedade fortemente emancipada de algumas relações sociais, e de afeto, onde esse outro, muitas vezes vale menos, talvez por se levar às últimas consequências a imposição do “princípio do prazer” de Freud (2010, p.21).

Ainda segundo a autora, se por um lado o sujeito se torna livre, na contemporaneidade, para fazer suas escolhas, por outro lado, não sabe lidar com esse excesso de possibilidades, o que o leva necessariamente não mais à culpa, mas a uma depressão. Essa imposição ao princípio do prazer nos leva, de uma forma ou de outra, a um não saber lidar com a própria melancolia, muitas vezes, inerente àquilo que chamamos vida, daí estabelecemos também uma relação medicamentosa com essa própria vida.

Para Preciado (2014), o sistema heterossexual, bem como a própria heterossexualidade, é um aparato social, um construto que produz necessariamente efeitos de sentidos de masculinidades e feminilidades bem como da própria fragmentação do corpo. Ainda para o autor, o corpo nada mais é do que um construto de zonas erógenas, uma heteropartição onde se configura a impossibilidade da simetria. Para o autor, o sexo é tanto um órgão, como uma prática, ainda que os órgãos sexuais não existam como tal, uma vez que eles só adquirem significado se imersos na própria relação sexual que, em certo sentido, são naturalizadas nas relações heterossexuais.

Nesse sentido, os corpos não são, necessariamente, efeitos discursivos, mas potências políticas, da biopolítica. A partir daí refletindo a respeito da transsexualidade e seu inúmeros sentidos podemos, de alguma maneira, pensar que uma mulher trans é uma mulher como qualquer outra, porém, no seu sentido político é necessário reivindicar o seu lugar de mulher trans por diversos motivos; o primeiro deles talvez seja por motivos de saúde pública, uma vez que o corpo trans necessita de cuidados especiais em função, muitas vezes, da alta dosagem de hormônio que é submetido, conforme relatos de J. Nery, homem trans falecido em outubro de 2018.

Em um de seus relatos Nery destacava que a medicina hegemônica não sabe lidar com o corpo trans. O segundo é pelo fato de todo o corpo ser político, sobretudo o corpo transsexual. É necessário para todas as mulheres trans que outras mulheres se reconheçam e se reivindicuem como transexuais a fim de conferir legitimidade para todos os outros corpos trans que virão depois dele. É importante deixar claro que Preciado (2014) é transhomem, conhecido notoriamente por ter feito autoadministração de testosterona no corpo. Contudo, foi certamente o livro *Manifesto Contrassexual* que tornou Preciado (2014) conhecido na arena onde se situa esse debate. Em seu primeiro livro, o autor analisa como as estruturas políticas e de poder, sobretudo no mundo capitalista e pós-estruturalistas representadas pela indústria farmacológica e pornográfica constituem as experiências subjetivas das pessoas, bem como a forma que se vivencia o próprio corpo e a sexualidade.

Manifesto Contrassexual se configura necessariamente como um desafio ao leitor por sua forma andrógena, um misto de ensaio, texto teórico e, que, em certa medida, evoca uma experiência prática, uma práxis. O livro segue assim percorrendo fronteiras, instigando, provocando o leitor, podendo inclusive, a cada capítulo, ser lido separadamente na medida que cada um deles se constitui em uma reflexão diferente a respeito da temática da sexualidade, ou das sexualidades, no plural, como gosta de definir o autor.

Preciado (2014, p. 30) aplica, bem a seu modo, com aquilo que Freud chamou de “a inveja do pênis”, propondo uma reflexão a respeito do uso do dildo, vulgo consolo, quando inserido na prática ou mesmo no jogo sexual. Para a autora, o uso do dildo é “a verdade da heterossexualidade como paródia” (PRECIADO, 2014, p. 84), uma vez que a sexualidade em si “é trânsito e não essência” (idem). Nesse sentido, colocando em evidência que o significante que gera a diferença sexual está “capturado no próprio jogo”, palavras da autora, de certa maneira, também denuncia todo um discurso médico que trata como desvio qualquer parâmetro fora da heterossexualidade.

Para Bento (2012, p. 2557), são nas experiências trans que são revelados o que autora chamou de “traços de verdade” para aquilo que é necessariamente construído socialmente, seja no que toca o gênero, as sexualidades e/ou subjetividades. É a escassez de instrumentos para compreender essa mesma experiência trans que a torna uma aberração, um distúrbio. São as chamadas “normas de gênero” e a conseqüente necessidade de um parecer médico que, de alguma forma, vai construir os graus de masculinidade ou feminilidade. Parece, a princípio, que ser um “trans de verdade”, está necessariamente relacionado ao fato de se ter, ou não, se submetido a uma cirurgia transgenitalização.

Ainda para autora, quando o discurso médico patologiza o corpo transexual ele passa a patologizar também, em certa medida, todas as relações de afeto, ou não, que são estabelecidas, e por que não mediadas, a partir desse corpo. Para a Bento (2012), refletir sobre a ideia de corpo é, também, refletir a respeito de uma série de conflitos sobre o próprio corpo, sobre sexualidade e sobre identidade de gênero que por ventura esse corpo possa vir a produzir, uma vez que se entende hoje o corpo também como produtor de uma narrativa, de uma discursividade.

Para Louro (2007), as diferenças sociais entre homem e mulher tem alguma relação com as diferenças biológicas, mas não são delas uma cópia, uma tatuagem, uma marca, um mero decalque. São, em certo sentido, uma ampliação disso tudo. Nesse sentido, uma vez que este é um trabalho que se propõe discutir a relação entre a escola, enquanto instituição, e o próprio conceito de sexualidade, é preciso se debruçar sobre o Projeto Escola sem Partido (ESP) que tramita no congresso desde 2016, o que consiste basicamente em leis que vão de encontro a algumas práticas pedagógicas em sala de aula, em especial àquelas que, de alguma forma, são direcionadas para a discussão de gênero e sexualidade. Com uma roupagem bem sofisticada, o que está por trás disso é um discurso ultraliberal que, *a priori*, tem por objetivo fazer oposição à suposta hegemonia de um pensamento mais progressista nos ambientes universitários.

Segundo Miguel (2016), esse é um pensamento propagado ativamente por fundações privadas norte-americanas que financiam grupos de intervenção e treinam divulgadores, como é o caso do Instituto Millenium aqui no Brasil e da editora Abril, personalizada na figura do jornalista Rodrigo Constantino, que trabalhou muitos anos na revista Veja e foi, nesse período, um porta voz ferrenho do ESP.

Para os grupos mais conservadores que defendem as pautas do ESP, a própria discussão do aborto na sala de aula, entendendo aí o aborto como uma questão de saúde pública, estaria vetada na escola a despeito de uma séries de casos de gravidez ainda no período da adolescência e da vida escolar dos jovens. A orientação inclusive é que essas aulas sejam filmadas e esses docentes que, alguma maneira, promovem esse debate sejam denunciados ao ESP.

É preciso compreender que dentro desse jogo, a discussão “menina veste rosa e menino veste azul” não é uma cortina de fumaça para camuflar outras questões políticas mais graves. Nesse cenário perverso, a discussão sobre a cor da roupa é, na verdade, uma discussão sobre os rumos do tratamento que deve ser dado ao tema “sexualidade na escola” e como a partir daí, se tecem as relações de afeto dentro da escola e fora dela. É uma forma de tentar

legislar o que se deve e o que não se deve ser ensinado, mais uma vez o que está no bojo dessa discussão é a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender.

Nesse sentido, como ficaria a discussão da sexualidade quando inserida em uma perspectiva transversal? A discussão da sexualidade agora estaria apenas sob a responsabilidade do professor de ciências, inserida em uma perspectiva biologizante quando muito? Qual valor dos PCN “Orientação sexual” agora, nesse cenário? Sabemos que valor simbólico e histórico ele tem e muito. Contudo, precisamos perceber quais as forças políticas que estão engendradas, ou mesmo, forjadas nessa discussão.

Para Frigotto (2016), o que eles chamam de “Escola sem Partido” já nasce sob égide, sob a bandeira de um partido único, partido esse da intolerância, da xenofobia, do racismo, do partido que é fechado para discussão sobre sexo e sexualidade porque só admite uma sexualidade única, justamente àquela que é presumida, que é compulsória, daí a importância e o perigo do ESP ter inserido na sua agenda as discussões sobre BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Para Penna (2015), a grande questão do projeto ESP é que, para os idealizadores desse projeto, que começou com o deputado Miguel Nagib em 2004, o professor não é, de maneira alguma, um educador. É nesse momento que começa, necessariamente, a criminalização da prática docente e é justamente esse recorte que nos interessa.

Porque se o professor não é um educador tudo que toca às questões de gênero e sexualidade, fora desse discurso biologizante, que dentro desse raciocínio só o professor de ciências é autorizado a falar, pode ser criminalizado. É então que penso de novo em J, minha aluna do 7º ano, de uma escola na zona sul do Rio de Janeiro e, também, no fato de J ser lésbica, negra, moradora de um abrigo para menores, ativista do movimento LGBTQI+ e estudante de escola pública, o que, necessariamente, aumenta ainda mais sua sensação de desamparo.

Chegamos ao final de nosso capítulo e de nosso trabalho onde discutimos as relações entre corpo e sexualidade no território da escola, pensando muito também a respeito desse cotidiano escolar. Tudo isso atravessado por essas imagens que os alunos nos trazem/produzem todos os dias. Agora nos encaminhamos para os apontamentos finais e para os possíveis desdobramentos desse trabalho.

5 CONCLUSÃO

Durante o processo dessa pesquisa, muitas vezes, me vi obrigado a fazer como Graciliano Ramos (2004) com os seus apontamentos no processo de escrita para “Memórias do Cárcere”, “(...) num momento de aperto fui obrigado a atirá-los na água “, escreve o escritor alagoano. A obra é um diário do autor dos tempos em que viveu na prisão à época do governo Vargas, só publicada em setembro de 1953, após a sua morte, mesmo inacabada, faltando-lhe o capítulo final.

Nesta investigação, perdi o número de vezes que precisei recuar, retroceder, para não colocar, simplesmente, toda a pesquisa por água abaixo, perdi o número de vezes que, de alguma maneira, precisei interromper uma sessão porque, naquele momento, aconteceria uma outra atividade na sala de leitura, espaço destinado para as nossas sessões, ou aconteceria uma outra atividade em que os alunos deveriam estar presentes, ou porque alguém tinha levado as chaves da sala de leitura para casa, ou ela tinha simplesmente “sumido”.

Por vezes, me dei conta de que, pelo menos naquele momento, eu não poderia me fazer impor, deveria chegar devagar, deveria chegar “no amor”, como diziam meus próprios alunos, pelo menos era assim como eu percebia aquele ambiente e inúmeras vezes eu troquei um filme pela explicação de algum ponto da gramática, uma vez que era essa escola que eles conheciam, uma vez que era essa escola que, de alguma forma, esses jovens conseguiam tatear, perdi a conta de quantas vezes eu troquei um filme por um quadro branco lotado do chamado “conteúdo” apenas para que aquilo tudo fizesse sentido para esses meninos e essas meninas, ainda que eu acreditasse em um ensino de língua portuguesa mais interacional “(...) a matéria que você dá cai em concurso?”, me perguntou certa vez a direção da E. M. Escritora Leila Oli.

Eu precisava recuar para quem sabe, só depois, ganhar espaço, precisava de algum objeto de barganha. Durante muitos anos eu não ofereci, aos ambientes escolares pelos quais passei, nada em troca, mas exigia o meu quinhão: impunha de alguma maneira o trabalho com o texto, com o filme, com o quadrinho. Em contrapartida, muitas vezes, tive que aprender a recomeçar, começar de novo, começar do zero. Dessa vez, se não fosse mais cauteloso, não teria volta.

É preciso compreender qual o lugar do texto imagético na escola, é preciso compreender porque a imagem por si só não pode ser um conteúdo das aulas língua portuguesa como língua materna, entender porque num imaginário social, e coletivo, as aulas de língua portuguesa como língua materna são sempre baseadas no acerto e no erro e em

categorias gramaticais específicas, sobretudo na fixação da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira).

O trabalho com qualquer tipo de imagem seja a charge, seja o quadrinho, seja o cinema na escola já estabelece por si só outra relação com o espaço-tempo, no caso do cinema desaprendendo a ver, a olhar (FRESQUET, 2007), (re)aprendendo a aprender.

Depois de dois anos, debruçado sobre essa investigação, me deparei com alguns caminhos possíveis no que diz respeito ao lugar da imagem nas aulas de língua portuguesa como língua materna e o que tem em comum a todos esses caminhos, é que não existe uma fórmula pronta; o filme que dá certo em uma turma, não necessariamente vai ter a mesma aderência, vai dar igualmente certo, ou errado, causar o mesmo estranhamento, em outra turma, em outro momento, e o sentar para ver um filme também precisa ser ensinado, aprendido, apreendido, tanto na escola, como fora dela, assim como o português, a matemática, a história e a geografia, uma vez que se tratando de escola, de cotidiano escolar, de cotidianos escolares, nada está pronto, nada está dado, tudo está por construir.

Por isso, não basta uma necessidade de confinamento para que no mesmo momento, ou no momento seguinte, comecemos, de pronto, a trabalhar com EAD – Educação a Distância, como num milagre, precisamos desconfiar mais, nos questionar mais a respeito desses processos.

Não, essa nova forma de trabalho, que antes não fazia parte da nossa rotina, precisa ser pensada, maturada, construída. E a mim ainda causa muita desconfiança essas propostas que já nos chegam prontas, elaboradas sei lá por quem, de cima para baixo, como se fôssemos realmente obrigados a engolir, de uma hora para outra, tudo isso, e o trabalho com a imagem, com o cinema, que não deixa de ser uma tecnologia “nova” na sala de aula, se é que podemos chamá-la assim, segue esse mesmo raciocínio, esse mesmo fio condutor.

Esta pesquisa foi concluída no confinamento, na quarentena, se por um lado foi muito bom me afastar do campo na conclusão deste trabalho a fim de pensá-lo melhor, distante do “olho do furacão” que é, necessariamente, uma pesquisa-participante, na medida que eu era o professor-regente responsável pelas turmas, por outro lado não sabemos qual escola encontraremos no nosso regresso, provavelmente ela, nem eles, os jovens, serão mais os mesmos. Não sei se será mais possível reunir tanta gente, ou mesmo uma turma de trinta, quarenta alunos em torno de uma TV para ver um filme, onde, muitas vezes, era preciso ficar juntinho, emboladinho mesmo, para ouvir o som do aparelho de TV, já velho, devido uma precariedade estrutural da escola, somado ao fato de nenhuma escola ser mesmo um lugar silencioso.

Encontraremos famílias que perderam seus entes queridos por conta do Covid-19 e colegas professores que não voltarão mais para as suas salas de aula. Encontraremos jovens ainda mais digitalizados que, durante esses dois, três meses sem aula fizeram uma imersão em seus videogames e nos joguinhos eletrônicos de seus celulares.

Não há dúvida de que é preciso que a escola ofereça também o contraponto disso sim, mas será que o contraponto disso é a escola insistindo em suas mesmas práticas? Lembro de T que já na saída do último dia de aula antes deste isolamento social me procurou dizendo: “Você gosta de textos imagéticos né? de editores de imagem né?” e então mostra um quadrinho que ele mesmo tinha produzido, colocando inclusive voz nos personagens.

A ideia de que é preciso fazer um trabalho, uma atividade para nota, uma avaliação, no momento pós-filme apenas para dar um sentido para o filme, para o cinema, para dar um sentido para o lúdico na sala de aula padece um pouco dessa questão justamente por isso: E por que a escola não pode ser lúdica? E por que toda a ludicidade na escola tem que terminar junto com a educação infantil?

Às vezes, um bate-papo no pré-filme, momentos antes de um filme começar, é mais interessante que uma atividade obrigatória no pós-filme para uma avaliação, para uma nota. Foi num bate-papo pré-filme, antes da exibição do documentário “As meninas” de Sandra Werneck sobre gravidez na adolescência que M, gay, de 17 anos, se mostrou indignado com relação ao título do filme porque não se via representado ali.

Quando pergunto que título deveria ter o filme então, prontamente me responde: “gays, as meninas já sabem o que fazer...”, emenda, de fato ele tinha razão, num mundo onde há, necessariamente, uma heterossexualidade presumida, compulsória, como nos diria Butler (2018), as adolescentes heterossexuais e cis (não-trans) compreendem muito melhor sua sexualidade do que as pessoas gays, do que as pessoas trans.

Naquela altura, M estava começando a construir uma identidade de gênero feminina e frequentemente pedia para ser chamado pelo seu nome social, embora, muitas vezes, quando o chamava por ele não obtinha retorno. Porém, acredito que esse processo faça parte da construção de uma identidade.

E foi justamente este bate-papo do início que me garantiu também um “bate-bola” com esse mesmo aluno ao final da exibição quando todos já haviam descido para o recreio: “Existe um filme chamado Favela Gay...”, M me arregala o olho, “...sobre gays moradores de comunidade ...”, ele me pede para trazer o filme na aula seguinte.

Infelizmente, M abandona os estudos, a escola, logo depois e eu nunca pude lhe mostrar o “Favela Gay “ do diretor carioca Rodrigo Felha, mas eu tenho certeza que M foi atravessado pelo documentário de Werneck e não precisei aplicar nenhuma prova ou avaliação para saber disso, o fato é que, mais uma vez, não existe uma fórmula, um caminho, uma certeza quando se trata de ensino de língua materna, menos ainda quando se trata da educação audiovisual na escola.

Me recordo de um ex-aluno que 5 anos depois de ser meu aluno me procurou nas redes sociais e me escreveu: “Qual é mesmo o nome daquele filme que a gente viu?”, o que é realmente significativo na aprendizagem fica guardado sem necessidade do trabalho para nota, sem a necessidade da “decoreba”, sem a necessidade de uma avaliação mais formal sobretudo quando se trata do trabalho com o audiovisual.

Ainda sobre minha conversa com M, nesta altura, já não sei se esse diálogo, entre eu e M, se deu exatamente dessa forma ou nesta ordem porque, assim como Graciliano em “Memórias do cárcere”, precisei jogar algumas coisas fora para que pudesse finalizar, para que pudesse atravessar essa escrita no meio de um confinamento. Fico aqui me indagando, me perguntando em que momento M perdeu o interesse pela escola, em que momento? Em que momento a curiosidade pelas coisas perdeu seu encanto e começaram suas reprovações sucessivas a ponto de chegar com 17 anos no 7º ano. Pesquisar o truncamento escolar da população LGBT se faz bastante necessário nesse momento, talvez, tenha até passado da hora.

Algumas palavras, sílabas, alguns sons se perderam, mas talvez tenha ficado o que é essencial, o que é invisível aos olhos, alguns cheiros, algumas cores, alguns gostos, talvez, o que tenha ficado de tudo foi o barulho do saco de pipoca (sim, eles traziam pipoca em dias de sessão), os risos, a conversa paralela no meio do filme.

Já dizia o velho Graça, como Graciliano era conhecido pelos amigos mais próximos, a respeito do papel que se viu obrigado a atirar fora, “...se ele existisse ver-me-ia propenso a consultá-lo a cada instante, modificar-me-ia, por dizer, com rigor, a hora exata de uma partida, quantas tristezas se aqueciam em sol pálido em manhã de bruma...” e assim como a função não agrada ao escritor, tampouco agrada também a esse velho professor, “Deve-se escrever da mesma maneira que as lavadeiras de Alagoas fazem seu ofício...” diz ainda o escritor, uma vez que todo processo de escrita também pode ser cura, também pode ser desejo. E, assim, eu me sinto agora, grávido de todas essas conversas antes, durante e depois dos nossos filmes, da conversa de corredor, de um fago no meu do pátio, desse carinho todo: “Trouxe um filme pra gente ver hj!” – alguém me grita.

É, talvez esse trabalho traga, proponha muito mais questões do que necessariamente se preocupe em respondê-las. O colégio Pedro II durante a pandemia de Coronavírus (Covid-19) publica um manifesto em suas redes sociais a respeito da Educação a distância como uma metodologia que poderia ser usada durante esse período de confinamento, independente de se posicionar contra ou a favor da metodologia, o documento coloca algumas questões interessantes; a primeira delas talvez seja apontar a própria relação da escola com o cinema ao falar daquilo que ele chama de “um outro vírus”: o conteudismo.

Segue um trecho do documento “Ele [o conteudismo] se propaga cada vez que alguém diz ‘hoje não teve aula foi só filme’”, ou numa reunião quando um docente bastante preocupado diz ‘precisamos cumprir o conteúdo...’, me recordo de uma colega de disciplina, há muitos anos, que me dizia que eu precisava cumprir o conteúdo porque eu tinha um compromisso com ela e eu reforçava que o meu compromisso era com o meu aluno. É preciso seguir mais além se perguntando, se questionando por que o cinema, ou mesmo o texto imagético de um modo geral, não pode se constituir um conteúdo em si das aulas de língua portuguesa como língua materna.

A questão do que fazer com esses filmes, como cobrar, de que maneira avaliar esse material, esse conteúdo audiovisual, também não está igualmente posta, não está dada. E talvez esse seja o grande nó com o trabalho com a imagem na sala de aula, com o audiovisual na escola: a avaliação.

Se tivermos os métodos e técnicas de avaliação muito bem definidos, muito bem delimitados parece ser então permitido o trabalho com o cinema, com o audiovisual na escola, mesmo que esse trabalho não seja feito por um professor de artes, o único que, a princípio, parece ter uma credencial para propor um trabalho com a imagem na sua sala de aula, “J pode porque ele é professor de artes...”, me disse, certa vez, uma professora.

Ainda a respeito do documento veiculado pelo colégio Pedro II no auge do surto da pandemia, é preciso lembrar que o mesmo reitera que “a educação não é só conteúdo ...”, o conteúdo pode ser uma charge, um quadrinho, uma foto tirada com a nossa própria câmera do celular, que nem é lá essas coisas todas, mas isso já é um grifo meu.

Pensando na continuidade desse trabalho, com relação a estudos futuros, é importante refletir a respeito das relações de sexualidade e gênero que estão, de alguma maneira, imbricadas nesses cotidianos escolares e, neste sentido, o terceiro capítulo desta pesquisa já nos aponta uma necessidade de pensar o porquê, em alguma medida, para esses jovens, trazer essa discussão, de gênero e sexualidade, para o chão da sala de aula, seja através do cinema ou de alguma outra materialidade, de algum outro gênero textual, é trazer a pornografia,

“Professor, e aquele filme pornô que vc trouxe ?”, ficou ecoando em mim durante toda essa pesquisa e ainda ecoa.

Como pensar tudo isso, sobretudo, nesse momento, em que discursos tão conservadores estão em evidência? Por que essa discussão coloca sexualidade, gênero e pornografia em um mesmo pacote, sobretudo, quando essas relações se dão no território da escola? É preciso tentar compreender quais os agenciamentos possíveis nesse território chamado escola pública.

Nesse sentido, é um privilégio muito grande essa pesquisa se inserir em um programa de pós-graduação multidisciplinar que pensa questões relacionadas com as territorialidades, bem como com as relações de poder que estão aí imbricadas nessa relação com o espaço e suas potencialidades.

Ainda pensando a escola e, sobretudo, a escola pública e, quiçá, o corpo docente dessa escola pública, é de fundamental importância refletir que professor quase nenhum trabalha em um lugar só, em uma escola só; por sua vez quais são os deslocamentos, as territorialidades que estão em jogo aí?

De quantas conduções esse docente depende para não chegar atrasado na sua segunda escola do dia? De que brechas esse docente se vale nesse momento, quais são suas táticas? lembrando, mais uma vez aí, Certeau (2011). Da mesma forma, esse alunado vive a dicotomia entre o asfalto e a favela, entre a casa da patroa da avó e o espaço da escola, escola essa que, por vezes, parece ser a extensão da sua própria casa. Que lugar é esse, que espaço é esse chamado “escola pública”?

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Por uma educação romântica. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. Travestis na escola: Assujeitamentos e resistências à ordem normativa, Rio de Janeiro, Metanoia, 2015.
- ANZALDÚA, Gloria. "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo". Trad. Édina de Marco. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000.
- ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. Gênero, Diversidade Sexual e Currículo: Práticas discursivas e de (não) Subjetivação no Ambiente Escolar, Rio de Janeiro, Metanoia, 2016.
- ASSIS, Machado de. Obras completas, Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1994.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico – o que é, como se faz? Loyola, São Paulo, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail e VOLOSHINOV, V.N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. Freudism. New York: Academic Press, 1976.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENTO, Berenice. Sexualidade e experiências trans: do hospital à alcova. Ciênc. saúde coletiva [online]. Rio de Janeiro, 2012, vol.17, n.10, pp.2655-2664.
Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012001000015. Acesso em: 20 nov. 2018.
- BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 123, p. 27-37, 1 ago. 2011.
- BORDIEU, Pierre. Escritos de educação. Vozes, Petropolis, 2014.
- BRONCART, J.P. Atividades de linguagens, textos e discursos. EDDUC, São Paulo, 1999
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2018.
- CANDAU, V. e MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos, Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.
- CANEVACCI, M. Fetichismo visuais: corpos erópticos e metrópole comunicacional, Rio de Janeiro, Ateliê Editorial, 2008.

CAPUTO, Stella. Educação em terreiros, Pallas, Rio de Janeiro, 2012.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. O jovem, a escola e seu boné. Revista Veras, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 183-202, julho/dezembro, 2017.

CERTEAU, Michel. A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. Folha de São Paulo. Cadern Mais, p3. São Paulo, 14 mar. 1999.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

CHARNEY, Leo e SCHARTZ, Vanessa R. (org.). O cinema e a invenção da vida moderna. Tradução de Regina Thompson. 2 ed. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.

DUARTE, Rosália e ALEGRIA, João. Formação estética e audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Revista Educação e Realidade [online]. 2008, vol. 33, n.1, pp. 59-80.

ENNE, Ana Lucia e DUTRA, Marianna. Relações entre cultura e territorialidades. Revista Cultural. Ano XI, nº 01, UFRJ, 2016. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/entre-conter-e-resistir-relacoes-entre-cultura-e-territorialidades/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ENNE, Ana Lucia; CASTRO, Flavia Lages de; OLIVEIRA Ohana Boy. Representações identitárias em disputa em um mundo em transformação: uma análise dos filmes A fórmula da água, Pantera Negra e Uma mulher fantástica. Revista Novos Olhares, São Paulo, V. 8 N. 1, p.47, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/150375>. Acesso em: 10 set. 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: Face escolar da exclusão social. Revista Proposta, no.83, Dezembro/fevereiro, Rio de Janeiro, 1999.

FACINA, Adriana. “Vou te dar um papo reto”: linguagens e questões metodológicas para uma etnografia do funk carioca. Encontro Nacional de Linguagem e Identidade, Anais, Rio de Janeiro, 2008.

FACINA, Adriana. "Eu só quero é ser feliz": quem é a juventude funkeira no Rio de Janeiro. REVISTA EPOS (eletrônica), Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 218, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. UNB, Brasília, 2018.

FANTIN, Mônica. Mídia-lducação e cinema na escola. TEIAS, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15/16, p. 1-13, jan./dez. 2007. Disponível em: http://www.e-publicacoes_teste.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978. Acesso em: 23 set. 2018.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado (tradução de Paula de Siqueira Lopes). Cadernos de Campo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade? Brasil, Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FLEURY, Sonia. Militarização do social como estratégia de integração: o caso da UPP do Santa Marta . Sociologias [online]. 2012, vol.14, n.30, pp.194-222.

FOUCAULT, M. A história da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós socialista. In: Cadernos de Campo, V. 15 , n. 14-15, mar, 2006.

FREITAS, Guaciara Barbosa de. Periferia midiaticizada – Midiaticização da periferia. IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, 28 a 30 de maio de 2008. Disponível em: www.cult.ufba.br/enecult2008/14175.pdf . Acesso em: 23 de abr. 2018.

FRESQUET, Adriana. M (org.). Imagens do Desaprender : Uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LiSE-FE/UFRJ: 2007 (Coleção Cinema e Educação).

FREUD, S. O mal-estar da civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: imposição da mordaca a educadores. E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap – Uerj), Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, junho de 2016. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>>. Acesso em 4 de janeiro de 2019.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Autêntica, Rio de Janeiro, 2017.

HALL, Stuart. A Questão Multicultural. In: Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Organização Liv Socik; Tradução de Adelaine La Guardia Resende ... [et all]. Belo Horizonte: Editora UFMG,. Brasília, 2003.

HAESBAERT, Rogério.; MONDARDO, Marcos. Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. Revista GEOgraphia, Niterói: RJ, Vol. 12, Nº 24, 2010. Disponível em: www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/download/378/297. Acessado em: 28/07/2018.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura de mundo. Editora Ática, São Paulo, 2001

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educ. rev. [online]. 2007, n.46, pp.201-218. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em 20 nov. 2018

MARTINS, Giovani. Sol na cabeça. Editora Companhia das letras, Rio de janeiro, 2018.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e Ensino. 4ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDONÇA, Kleber. Pacificação dos sentidos, Caravanas, Rio de Janeiro, 2018

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e Escola, sob o risco da Democracia. 2010. Revista Contemporânea de Educação. Volume 5, n. 9. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604/1452>. Acesso em: 15 set. 2019.

MIGLIORIN, Cezar. Invariavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIGUEL, L.F. Da doutrinação Marxista” à “ Ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Revista Direito e Praxis, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

MOLINA, Rosane Kreuzburg e Neto, Vicente Molina. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupos de discussão, Educação, , v. 35, n. 3, p. 402-413, UFMT, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/848/84824567013/>

MOMBAÇA, Jota. Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala. [Entrada de blog], 2017. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/corpo/notasestrategicas-quanto-aos-usos-politicos-doconceito-de-lugar-de-fala>. Acesso em: 14 set. 2019.

ORLANDI, Eni, P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 4ª Ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI , Eni P., Análise do discurso: Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015

PASSOS, Pâmela , Lan House na favela: cultura e práticas sociais no Acari e no Santa Marta, Autografia, Rio de janeiro, 2018

PENNA, F. Sobre o ódio ao professor: Entrevista com o professor Fernando Penna, Movimento. Revista de Educação, Faculdade de Educação - UFF, Programa de pós-graduação em educação, Rio de Janeiro, v.2 , n. 3, 2015

POMBO, M. F. Sexualidade e contemporaneidade: novas subjetividades frente ao desamparo. Clínica & Cultura v.4, n.II, p. 17-30 UFRJ, Rio de Janeiro, 2015

POMBO, M. F. Desconstruindo e Subvertendo o binarismo sexual e de gênero: apostas feministas e queer, Revista de estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidade publicação periódica vinculada ao grupo de pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia, Periódicus, UFBA, Salvador, n. 7, v. 1, maio-out. 2017. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>. Acesso em 20 nov. 2018.

PRECIADO, Beatriz. Manifesto Contrassexual. Políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RAMOS, Graciliano, Memórias do cárcere, Record, Rio de janeiro, 2004

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala ?. Letramento, Belo Horizonte, 2017

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro?. Companhia das Letras, São Paulo, 2018.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa , Martins Fontes, Rio de Janeiro, 1994

RIO, João do, A alma encantadora das ruas, Biblioteca Carioca, Rio de Janeiro , 1995

SAFATLE W. O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Autêntica, 2018(a).

SAFATLE W, Introdução a Jaques Lacan , Belo Horizonte, Autêntica, 2018(b).

SALIH S. Judith Butler e a teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estud. av., São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 nov. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. Porto, 2010

SANTOS, Boaventura de Souza. O fim do império cognitivo, Belo Horizonte, Autêntica, 2019

SANT'ANNA, Cristiane Marcelino. Imagens e Narrativas na pesquisa com ambientes virtuais de aprendizagem: Caminhos e descaminhos de uma busca por metodologias nos/dos/ com os cotidianos. Revista Periferias, v. 8, n. 2, FEBEF, UERJ, Duque de Caxias, 2016.

SIMAS, Luiz Antônio, O corpo encantado das ruas. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Rosa Virginia de Mattos. Contradições no ensino de Língua Portuguesa, Contexto, São Paulo, 2000.

SILVA, Teresa Cristina Cerdeira da. De cegos e visionários: uma alegoria finissecular na obra de José Saramago. In: BERRINI, Beatriz (org.). José Saramago: uma homenagem. São Paulo: EDUC, 1999, p. 293.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2017

SOARES, Maria da Conceição Silva; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; ALVES, Nilda; PEREIRA, Rita Ribes. Como na faculdade de educação da UERJ estamos praticandopensando o significado da lei 13.006/2014. In: FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: a lei 13006 – reflexões, perspectivas e propostas. Universo produção, UFOP, Ouro Preto, 2015

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *O que nos retém aqui? O cinema interroga a docência. Coleção didática e prática de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*, Unesp, São Paulo, 2011

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar. Entrevista com Ismail Xavier *Educação & Realidade*, vol. 33, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 13-20 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.