UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÕES DE PROFESSORES E A ARTE DE UM FAZER(SE) EM INTERVALOS: IMAGENS EM MOVIMENTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vanessa Oliveira Solis

Santa Maria, RS, Brasil
2010

FORMAÇÕES DE PROFESSORES E A ARTE DE UM FAZER(SE) EM INTERVALOS: IMAGENS EM MOVIMENTO

por

Vanessa Oliveira Solis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Deisi Sangoi Freitas

Santa Maria, RS, Brasil,

2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

FORMAÇÕES DE PROFESSORES E A ARTE DE UM FAZER(SE) EM INTERVALOS: IMAGENS EM MOVIMENTO

elaborada por

Vanessa Oliveira Solis

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

_____
Deisi Sangoi Freitas, Drª. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

_____
João Luis Pereira Ourique, Dr. (UFPel)

_____
Valeska Fortes de Oliveira, Drª. (UFSM)

_____
Luís Fernando Lofrano de Oliveira, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 09 de Abril de 2010.

Dedicado à

Luís Henrique Pereira

Créditos

Aos meus pais, Roberto e Maria, pela aposta, pela confiança, pelo olhar.

Aos meus irmãos, Fabiano e Flávio, pelo respeito e pelo carinho.

Às minhas cunhadas, Pri, Carol, Issa e Lu, pelas palavras de apoio.

Ao meu sobrinho Martin, pelo seu sorriso assanhado sempre tão vivo nas minhas lembranças, me incentivando a continuar andante.

Ao meu sobrinho Lucas, pela paciência e compreensão de esperar pela "minha" hora de brincar, suportando valentemente repetidas vezes um "agora não posso".

Ao meu sogro, Mário **e a minha sogra** Vera, pela presença e pelo aconchego.

Aos amigos da Prévôté, pelos laços, pela escuta, pela compreensão dos intervalos.

À amiga e colega de travessia Flavinha, pelas nossas conversas, pelos instantes de loucura tão necessários para suportar tanta lucidez; pelo nosso feliz encontro e por tudo o que nos tornamos, principalmente uma para a outra.

Aos colegas de mestrado pelas trocas e pelo acolhimento.

Aos professores da banca, pela leitura atenta e sensível a este percurso.

Ao Gui, Luciane e Sheila, pela disponibilidade com que fizeram parte do meu caminho.

À Deisi, pelo espaço, pela confiança, pela coragem de levar adiante esta aventura.

Ao Luís Henrique, pela dedicação, pela paciência, pelo carinho, pelas contribuições, pelas presenças e ausências e, acima de tudo, pela inspiração.

Aos participantes da pesquisa, que fizeram desta uma experiência possível e ainda inacabada, uma intensa trajetória de formações e descobertas, de passagens e compartilhamento.

Ao leitor

A função da arte/ 1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- *Me ajuda a olhar!*

(GALEANO, 2008, p. 15).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMAÇÕES DE PROFESSORES E A ARTE DE UM FAZER(SE) EM INTERVALOS: IMAGENS EM MOVIMENTO

Autora: Vanessa Oliveira Solis
Orientadora: Deisi Sangoi Freitas
Santa Maria, 09 de Abril de 2010.

Essa pesquisa pretendeu compreender as dimensões da palavra/narrativa e do olhar/imagem enquanto experiências que possam contribuir com a significação de si mesmo e de um fazer do professor em processo de formação inicial. Para tanto, foram realizados cinco encontros nos quais, foram projetados filmes e posteriormente realizada uma escrita livre e uma discussão sobre os mesmos. Com isso, o grupo de participantes da pesquisa pode experimentar o atravessamento imagem-palavra entre os encontros e desencontros dessas três vias de provocação: a imagem, a palavra e a escrita. O trabalho caracterizou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, cujo procedimento de coleta de dados foi a observação participante e a filmagem das discussões. A análise dos dados foi realizada a partir do método da narrativa em que a Conversação foi tomada como um dispositivo de pesquisa com grupos em psicanálise. O trabalho foi relevante por possibilitar um espaço para que os sujeitos da pesquisa, licenciandos da Universidade Federal de Santa Maria, matriculados na Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental I do Curso de Ciências Biológicas, pudessem olhar para o seu processo formativo.

Palavras-chave: formação de professores, psicanálise e educação, imagem em movimento.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFESSOR'S FORMATION AND ITS ART IN SPARES: IMAGES IN MOVEMENT

Autora: Vanessa Oliveira Solis
Orientadora: Deisi Sangoi Freitas
Santa Maria, 09 de Abril de 2010.

The aim of this study is to comprehend the dimensions of the word/narrative and look/image while experiences which contribute to the meaning itself and the professor on a formation process. For this, there were realized five meetings with the purpose of a free writing to discuss pre selected and projected movies. Along it, the research group could experience going through image/word and meetings on these three forms of stimulation: the image, the word and the writing. This study is characterized by a qualitative research, as a study of case, where the data assessment was the individual observation and the filming of the discussions. Data analysis was obtained with the narrative method in which the Conversation is taken as an instrument of research with groups through psychoanalysis and education. The study is important because it gives a space to the people on this research, young students of the Universidade Federal de Santa Maria, then they can understand their own formative process.

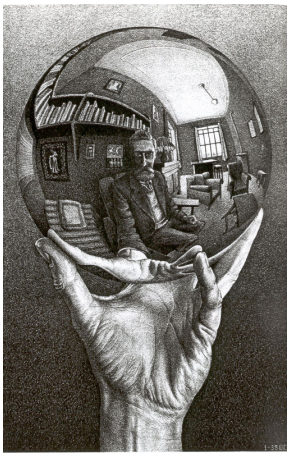
Key words: professor's formation, psychoanalysis and education, image in movement.

SUMÁRIO

1. RESTOS DE UMA INTRODUÇÃO.....11
Diários - Parte I: O estrangeiro.....**19**
2. ARTE, PSICANÁLISE E CINEMA: ENCONTROS E DESENCONTROS 21
Diários – Parte II: Sem fôlego.....**31**
3. REFLEXOS DO ESPELHO: O AVESSO DA IMAGEM.....33
4. A EXPERIÊNCIA DO OLHAR: O QUE VEMOS, O QUE NOS OLHA.....41
Diários – Parte III: Beleza roubada.....**48**
5. O ESTRANHO, O EFEITO DE VERTIGEM E A FICÇÃO DO SI MESMO 49
Diários - Parte IV: Mar adentro.....**56**
6. METODOLOGIA.....57
6.1 Sobre os encontros, uma (in)versão.....57
6.1.1 O primeiro encontro: *"Pro dia nascer feliz"*.....**57**
6.1.2 O segundo encontro: *"O Show de Truman. O Show da Vida"*.....**61**
6.1.3 O terceiro encontro: *"Estamira*".....**62**
6.1.4 O quarto encontro: *"Tudo sobre a minha mãe*".....**64**
6.1.5 O quinto encontro: *Montagem de devolução....*.....**66**
6.2 Abordagem metodológica.....67
6.3 Um narrador de imagens.....70
6.4 Interpretação e Narrativa.....72
6.5 A Conversação como metodologia de pesquisa em grupos.....75
6.6 Grupo (em) cena.....76
Diários – Parte V: Perdas e danos.....**80**
7. FORMAÇÕES DE PROFESSORES E A ARTE DE UM FAZER(SE) EM INTERVALOS.....82
7.1 Formações de professores.....82
7.2 A arte de um fazer(se) em intervalos.....87
7.2.1 Lugares comuns: tempo de angústia.....**88**
7.2.2 Efeito de vertigem: tempo de recomeçar.....**92**

7.2.3 Um estranho silêncio: tempo de calar.....**96**
7.2.4 Em nome próprio: tempo de reinventar.....**99**
8. CONSIDERAÇÕES DE UM *DAR A VER*.....106
REFERÊNCIAS.....111
APÊNDICE A – Transcrição da montagem de devolução.....118

1. RESTOS DE UMA INTRODUÇÃO



Mão com esfera reflectora,
1953, Escher.

O que vemos não vale, não vive, aos nossos olhos mais do que pelo que nos olha. Inelutável, porém, é a cisão que separa em nós o que vemos do que nos olha... o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois (DIDI-HUBERMAN, 2006, p. 13, minha tradução).

Parto então do início: do confronto entre o que vemos e o que nos olha em um encontro fortuito e inesperado com o meu tema de estudo.

Há dois anos, trabalhava como psicóloga em uma instituição localizada em uma comunidade periférica da cidade. Exercia, entre outras atividades com a equipe de profissionais do serviço, o atendimento clínico. No início do segundo ano nos deparamos com um número assustador de encaminhamentos que partiam de uma escola municipal localizada do outro lado da rua. Foi então que finalmente passei a percebê-la de fato e a me interessar por ela. Passei a olhá-la inicialmente de canto de olho, quando chegava e quando partia. Mas não sei como e nem o porquê, não podia mais ignorá-la. Passei a espiá-la da janela, a observar seu funcionamento e suas movimentações: o portão que se abria e se fechava, as pessoas que por ali circulavam, a agitação das crianças durante os intervalos. Precisei de um tempo para insistentemente olhá-la, todos os dias, do outro lado da rua. Era preciso apenas alguns poucos passos para buscar o início de uma comunicação com a equipe de professores da escola, com a proposta de trabalharmos em conjunto.

Foi então que, após algumas reuniões com as instituições da região, surge o pedido, por parte da direção da escola, por um trabalho com a equipe de professores. Sem dúvida alguma, um trabalho árduo e conflituoso para ambos os lados, pois ao colocar em evidência a “escola” como foco de problematização,

começam a emergir questões até então submersas nas profundezas do "esquecimento" e da negação coletivas, gerando com isso movimentos de intensas resistências a qualquer processo de mudança e de responsabilização por parte da equipe de professores. Partindo, então, dessa experiência inicial que esbarrava apenas no "sem saída" das dificuldades discutidas, propus ao grupo um movimento inverso, propus que cada um falasse um pouco sobre si, de como havia chegado àquela escola e há quanto tempo, sobre sua formação, suas experiências anteriores, suas expectativas.

Ocorreram quatro encontros em que todos "contaram-se" - alguns mais, outros menos – em que falaram sobre si e sobre tudo que envolve o *ser* professor a partir de suas concepções e experiências. Mas de qualquer forma, se mostraram na medida em que julgavam necessária ou na medida em que foi possível, afinal eram muitos e "a conversa estava boa". A história da escola também veio à tona, sendo relatado desde o primeiro dia de trabalho, em que a reunião se deu no saguão com todos os professores sentados ao chão, pois não havia móveis; das impressões de cada um ao chegar à escola já assustados com a má fama do lugar; até a recente conquista do ginásio. A maioria escutava pela primeira vez os ecos de uma versão há muito silenciada.

O mais interessante dessa experiência é que, o movimento contrário, o de olharem-se, permitiu com que eles olhassem uns aos outros de um outro lugar, com mais respeito talvez. Puderam surpreenderem-se ao acompanhar a trajetória particular de cada um. Era como se tivessem se (re)conhecendo uns aos outros recentemente, com um olhar interessado e não mais indiferente, um olhar condescendente e curioso, que dizia também de um olhar de identificação, uma identificação para mais além das dificuldades compartilhadas no dia-a-dia. Isto foi o que restou desta experiência, pois o tempo já tinha esgotado. Mas foi tudo. O que me fez lembrar Mario Quintana:

> (...) O que mata um jardim, não é mesmo
> alguma ausência
> nem o abandono...
> O que mata um jardim é esse olhar vazio,
> de quem por eles passa indiferente
> (2006, p. 132).

Assim, percebi que não havia como passar ilesa ao que via e ao que me olhava diariamente: meu olhar não poderia apenas atravessar aquela rua e aquela escola todos os dias, todas as manhãs, sem que a enxergasse de fato, sem que a quisesse ver. Em algum momento, o qual não sei dizer quando, ela, a escola, deixou de ser um amontoado de tijolos para se tornar um foco de investimento, de desejo. Não sei ao certo se foi ela quem me viu primeiro ou eu a ela, apenas sei que não conseguimos mais nos fazer invisível uma à outra.

Apenas *à posteriori* compreendi a dimensão disso. E, "cá estamos"!

Devo a esta experiência o despertar do meu interesse pela educação, mais precisamente, pela linha de pesquisa de formação de professores, unindo esse com focos de interesse de estudos anteriores, que já atravessavam e se inscreviam no meu percurso até então, como a dimensão do cinema, a potência da imagem, o duplo do olhar, a força da narrativa.

O que se pretendeu com essa pesquisa foi compreender as dimensões da palavra/narrativa e do olhar/imagem enquanto experiências que pudessem contribuir com a significação de si mesmo e de um fazer, que se trata aqui, o do professor em processo de formação inicial.

O trabalho é relevante justamente por almejar e possibilitar um espaço para que os sujeitos da pesquisa, acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria, matriculados na Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental I do Curso de Ciências Biológicas, pudessem se haver com o seu processo formativo.

Para tanto, foram realizados cinco encontros com a proposta de discussão sobre os filmes pré-selecionados e projetados no primeiro momento de cada encontro. Após o término da projeção, destinava-se um tempo para uma escrita livre sobre o filme assistido, podendo ser essa uma escrita anônima, caso assim os participantes o desejassem. Esse escrito torna-se um dos elementos interpretativos, podendo contribuir como uma outra forma de expressar o efeito produzido pelos filmes. Com isso, o grupo de participantes da pesquisa pôde experimentar o atravessamento imagem-palavra entre os encontros e desencontros dessas três vias de provocação: a imagem, a palavra e a escrita.

O primeiro encontro trabalhou a partir do documentário brasileiro *Pro dia nascer feliz,* do diretor João Jardim, que retrata o contexto da educação no Brasil, tomando como foco a realidade de escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro,

São Paulo e Pernambuco. Neste confrontam-se expectativas de vida de adolescentes e o posicionamento de professores diante desta conjuntura. O objetivo com este foi levantar questões referentes à educação e aos diferentes lugares de discurso ocupados por professores e alunos nos contextos apresentados, pretendendo complexificar um discurso comum que busca por culpados, além de questionar o que é a escola, para quê e para quem ela serve.

No segundo encontro o filme projetado foi *O Show de Truman. O Show da Vida*, dirigido por Peter Weir, escolhido com o objetivo de problematizar o sistema ao qual estamos inseridos, questionando o lugar que ocupamos nessa lógica de funcionamento. O filme trata sobre a história de vida de Truman Burbank, um vendedor de seguros, que vive desde o nascimento vigiado por câmeras de televisão, vinte e quatro horas por dia, sem saber que é a personagem principal de um *reality show,* assistido por milhões de telespectadores.

O terceiro encontro colocou em discussão outro documentário brasileiro: *Estamira,* de direção de Marcos Prado, que conta a história de uma mulher de 63 anos, que sofre de distúrbios mentais e vive há vinte anos no aterro sanitário de Gramacho, no Rio de Janeiro. Com um discurso eloqüente, filosófico e poético, a personagem apresenta uma narrativa sobre questões de interesse global e problematiza a representação de trabalho, além de movimentar conceitos como loucura e normalidade. O objetivo foi ampliar essa discussão.

No quarto encontro, o filme projetado foi *Tudo sobre a minha mãe*, do diretor espanhol Pedro Almodóvar, em que o objetivo foi desconstruir papéis, lugares e conceitos pré-estabelecidos; trabalhar com as diferenças.

E no quinto e último encontro, que teve como intuito realizar e receber uma devolutiva sobre esse processo dos encontros, realizou-se a projeção de uma montagem de trinta e sete minutos que reunia cenas dos filmes escolhidos e projetados anteriormente, cenas recortadas das discussões do grupo sobre os filmes, e fragmentos escritos pelos participantes da pesquisa. Esta montagem foi tomada como uma forma de narrativa sobre o registro desses quatro encontros anteriores. O objetivo com essa foi atentar para os efeitos do que vemos e do que nos olha, da palavra, da imagem e dos escritos dos participantes da pesquisa.

Portanto, o cinema foi tomado aqui como um potente dispositivo que, assim como a poesia e outras artes, apresenta a vantagem de provocar questões, pois enquanto arte tem uma liberdade desestruturante que deixa marcas e provoca

questionamentos dos mais profundos e sensíveis ao que é subjetivo no sujeito. Da mesma forma se sustenta a escolha pela psicanálise como aparato estrutural que orienta fundamentalmente este trabalho, tendo em vista a força conceitual da sua potência interpretativa sobre a subjetividade humana.

Esta pesquisa não pretendeu limitar o cinema enquanto um instrumento didático-pedagógico ou como um meio de entretenimento apenas, mas abordá-lo por uma outra via, a da criação artística, a de circulação de afetos e a de fruição estética. Ou seja, como uma forma de manifestação e linguagem, pois permite que cada espectador conte-se a si mesmo, veja-se, julgue-se a si e ao mundo diante da "tela" e para além dela, possibilitando com isso ressignificar sentidos e conceitos, através da arte de olhar.

Essa abertura de sentidos, possível a partir da relação entre o espectador e a tela do cinema, pode produzir uma importante experiência, justamente porque diz de um encontro entre ambos. Olhar para si de um outro lugar, do estrangeiro de si mesmo. Uma experiência que anuncia um reinventar-se a partir do que vemos e do que nos olha, permitindo-nos ou não ser tocado pelas questões vindas à tona pela via da palavra, do olhar e de pequenos fragmentos escritos que restarem da experiência com a imagem. Experiência essa produzida a partir de um lugar de fala e de escuta, de si e do outro, do estranho e do familiar, do duplo de nós mesmos, como se a tela fosse um espelho que refletisse algo de nós, talvez o que tenhamos de mais íntimo. É neste sentido que se pode pensar o cinema enquanto um dispositivo de formação que desafia nossa sensibilidade e nossa capacidade crítica. Portanto, ele tem uma razão de ser na formação humana, nele mesmo, por si só.

E aqui, o que se deseja enfatizar dele é o que está contido na sua mais antiga e comum definição: "imagem em movimento".

Esses conceitos atravessaram toda esta pesquisa relacionando prioritariamente a noção de imagem à idéia de lócus, de lugar, de posição, já que os sujeitos em questão são acadêmicos que passam a estabelecer seus contatos iniciais com a prática na sala de aula, estreando um movimento entre esses dois lugares antagônicos até então, o de alunos e o de professores. Circulam em intervalos pelo desconhecido buscando (re)encontrarem-se, (re)conhecerem-se, (re)inventarem-se, e este movimento de formação (ou trans-formação) foi com o qual trabalhamos: o movimento da imagem de si, ou daquilo que diz de si e do seu fazer, que diz do outro, que diz do mundo, ou seja, das imagens em movimento.

O enredo deste *roteiro* se sustenta a partir da compreensão de que a educação também se trata de uma arte, a arte de um fazer. Uma difícil e delicada arte de tecer vidas e subjetividades humanas.

Freud já dizia que governar, educar e psicanalisar estão na ordem da impossibilidade. Maquiavel sustentava em "O Príncipe" que governar era uma arte. A escuta psicanalítica também é tomada como uma arte ficcional com o outro. Portanto, sendo a arte do campo do impossível, podemos dizer que a educação é sempre uma invenção, pois pode oferecer elementos para o sujeito se constituir como protagonista do mundo, sendo autor da sua própria história, fazendo de suas próprias versões espaços múltiplos que possam conter na sua complexa teia uma ética de um fazer, de um fazer de si e com o outro e para o outro.

Essa é uma das fendas que permite uma via possível, entre tantas outras, entre cinema e educação, ou melhor, entre "imagem em movimento" e formação de sujeitos-professores, já que constantemente cenas ficcionais e cenas *da vida como ela é* (lembrando Nelson Rodrigues), se entrelaçam e nos enlaçam na reinvenção da nossa própria ficção. Certamente, quando se fala em experiência se está, já de antemão, entendendo que essa vai muito além de uma prática reflexiva, muito além talvez do que possa ser apreendido em palavras e imagens, sendo então o que resta delas, o que escapa, o que esvaece, o que realmente convocou a realizar esta pesquisa, sabendo e, principalmente, não tendo a intenção de medir, quantificar, definir, valorar ou avaliar os resultados, se é que se pode chamar assim o desfecho de um tempo, de um intervalo.

Talvez pudéssemos apenas servir de testemunhas de um ato de autoria e de autorização de si, que pôde ou não provocar transformações, gerar construções e desconstruções, que pôde ou não produzir efeitos, inscrições, ruídos, justamente por se tratar de um ato singular, mesmo que seja de e em grupo, como foi a proposta dos encontros da pesquisa. Porém, não pretendíamos com esse um mero compartilhamento de idéias e experiências, pois não se trata de deixar falar para buscar os consensos, o comum, as regularidades naquilo que é dito, mas buscar a *fala própria* de cada sujeito.

Não seria honesto falar em formação e não abrir possibilidades para que ela aconteça da forma que seja.

> (...) Porque você não pode voltar atrás no que vê. Você pode se recusar a ver, o tempo que quiser: até o fim de sua maldita vida, você pode recusar, sem necessidade de rever seus mitos ou movimentar-se de seu lugarzinho confortável. Mas a partir do momento em que você vê, mesmo involuntariamente, você está perdido: as coisas não voltarão a ser mais as mesmas e você próprio já não será o mesmo. O que vem depois, não se sabe (ABREU, 2001, p. 66).

Didi-Huberman (2006), referindo-se à Joyce, fala de uma travessia física, algo que passa através dos olhos como uma mão passaria através de uma grade. Esta pesquisa foi isto e mais o inevitável volume dos corpos humanos! Assim, convida a inspirar um caminho através do que resta da experiência do sujeito-professor com o cinema, com a imagem, com o dito e o não-dito de uma narrativa sobre si e sobre o seu fazer. A direção é a invenção, a movimentação, os intervalos, a possibilidade de liberdade de criação de novos sentidos dentro de uma proposta: a da formação do professor.

Feito o convite, “fechemos os olhos para ver”, como dizia Joyce em Ulisses. Ou, como nos diz Lacan (1964) em seu Seminário 11: façamos como os pintores diante dos espectadores dos seus quadros: “Queres olhar? Pois bem, veja então isto!”, convidando-os a depor ali seu olhar, como se depõem as armas (p. 99).

Este caminho foi “bordeado” por imagens - já que a proposta é a experiência do que vemos com o que nos olha - e atravessado por diários escritos nos intervalos do meu próprio processo de (trans)formação quando não mais encontrava saídas, a não ser contar-me, (re)inventar-me diversas e repetidas vezes, para assim poder retomar fôlego e seguir andante.

O trabalho caracteriza-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, cujo procedimento de coleta de dados foi a observação participante e a análise dos dados foi realizada a partir do método da narrativa. A Conversação é tomada como um dispositivo de pesquisa com grupos em psicanálise e educação, que considera as particularidades dos sujeitos, tendo com a "associação livre coletivizada" o ponto forte de sustentação, pois permite que o "objeto de estudo" seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes. As diferenças, os espaços vazios, o sacudir das identificações, os tropeços na linguagem, as surpresas, fazer surgir os mitos de cada um, as ficções que cada um constrói para si, essa é a aposta da Conversação. Ou seja, tomamos a narrativa dos sujeitos como sendo foco da atenção deste trabalho em grupo.

O **primeiro capítulo** apresenta um breve percurso pela história da arte moderna, do cinema e da psicanálise, entrelaçando suas possíveis relações e influências, no que, principalmente, diz respeito à noção de sujeito na época. São movimentos considerados “desviantes” e de ruptura, pois detonam com as “certezas” que prevaleciam até então, principalmente, com a de noção de sujeito como um ser prioritariamente racional, trazendo à luz neste cenário as dimensões do singular, do subjetivo dos processos de criação e do desejo posto à deriva. A partir desses movimentos, o sujeito assume sua falta de lugar fixo e vai ser então andarilho, como nos diz Rivera (2005). Essas noções dão o suporte à idéia central deste trabalho que pensa a educação e a formação docente como espaços de criação e reinvenção de si e de um fazer.

O **segundo capítulo** aprofunda os conceitos de imagem e imaginário na constituição psíquica do sujeito se utilizando principalmente do ponto de vista da psicanálise. Traz também a noção de movimento e de intervalo na ausência-presença descrita pelo jogo do *Fort-da* relatado por Freud.

O **terceiro capítulo** percorre estudos psicanalíticos sobre o campo do olhar e da visão na constituição do sujeito, os relacionando com as noções anteriormente trabalhadas de imagem e imaginário. Aborda também o estudo sobre a experiência constitutiva da relação do que vemos com o que nos olha.

O **quarto capítulo** relaciona as dimensões dos conceitos: do *estranho* freudiano, do *efeito de vertigem* trabalhado pela psicanalista Lúcia Serrano Pereira e da *ficção do si mesmo* trabalhado pela psicanalista Ana Costa, como aparatos conceituais fundamentais para o estudo sobre a formação do sujeito e de suas várias versões. A partir desses podemos pensar os efeitos de uma experiência do sujeito com a imagem e com o olhar, de uma experiência do que vemos com o que nos olha, e da relação dessa atividade-passividade com um processo de (trans)formação subjetiva.

O **quinto e último capítulo**, dialoga de forma mais direta e intensa com autores do campo da educação e relaciona esses e os conceitos trabalhados anteriormente com o processo de formação dos sujeitos pesquisados e a arte de um fazer(se) em intervalos.

Diários - Parte I: O estrangeiro

> Sim, outrora eu era daqui; hoje, a cada paisagem,
> nova para mim que seja, regresso estrangeiro,
> hóspede e peregrino da sua presentação,
> forasteiro do que vejo e ouço, velho de mim.
> (PESSOA, 2006, p. 366).

A dimensão do olhar e dos efeitos da imagem como constituintes subjetivos foram o que possibilitou a relação entre Educação e uma paixão antiga: o cinema.

Frequentemente me apanho distraída, cantarolando baixinho: "apague a la luz, linternita, por favor, dejenos en el escurito nesta cena de amor...". Este refrão há muito me acompanha, porém, não tinha rosto, não tinha forma, não tinha borda, não passava apenas de uma lembrança auditiva: sem imagens, sem cores, sem demais associações, apenas uma insistente repetição sonora.

Certo dia acontece um feliz encontro, ou melhor, um feliz reencontro: a lembrança auditiva esbarra-se na visual, e disto nasce um carnaval!

No início, eram apenas imagens um tanto que esfumaçadas e destorcidas pelo tempo, mas já podia reconhecê-las: eram cenas de um carnaval em minha cidade, quando eu ainda era uma criança.

Na medida em que vou desbravando a escuridão da memória, buscando recordar mais detalhes, as imagens vão se tornando cada vez mais nítidas e contagiantes: o brilho cintilante das lantejoulas e a infinidade de cores das fantasias, a alegria das pessoas transbordando na avenida, o céu resplandecente pelos fogos de artifício... Tudo vai ganhando vida! Entram na avenida Romeus e Julietas em carros alegóricos fantásticos; entram Don Juanes de Marco, Zorros e caubóis de bang bang. E o samba-enredo, aquele, a ritmar os corações.

Foi assim que percebi que o fascínio pelo cinema é mais antigo do que ousava imaginar, e que ele vai e volta revestido de diversas roupagens, com as mais diversas formas e formatos, seja com cara de carnaval, seja com cara de seminários temáticos na Prévôté, ou com cara de dissertação. Continuo a cantarolar, como aquela menina que se encantou com tudo o que via naquela noite. Talvez, pela possibilidade de olhar e desejar fazer parte de tudo aquilo.

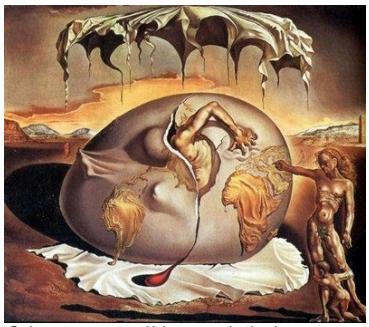
O especial interesse pelos efeitos dessa relação Cinema e Educação na formação de professores me sensibilizou para os efeitos do processo inicial do mestrado. Senti na pele as repercussões das discussões e das leituras sugeridas neste semestre: muitas vezes me entusiasmaram, muitas me desanimaram, algumas me revoltaram, angustiaram, me encheram de esperança. Há também momentos em que parecia nada acontecer. Mas todos esses movimentos e desassossegos resultaram em desconstrução, e desconstrução exige tempo de elaboração, produz introspecção, silêncio. Porém, jamais tranqüilidade.

Tem me doído falar, por que sinto o imenso peso das palavras. Tem me doído ler nas entrelinhas. O não-dito tem se mostrado tão nitidamente nos discursos! Como se sempre estivesse estado ali, se pronunciando tanto quanto as palavras faladas. Soam como sussurros, sussurros que ferem, que delicadamente arranham ao deslizarem no ar e no espaço.

Percorrer as origens e a história do conhecimento, da educação, do ensino, da escola e das universidades até os nossos dias, no Brasil e no mundo, compreendendo um pouco dos métodos e técnicas utilizados até então, vendo os dispositivos de poder e controle existente por trás e pela frente de tudo isso, foi uma overdose de realidade angustiante, porém, necessária para causar transformações e reações frente a todo este longo processo do qual somos frutos.

Após a isto não conseguirei mais e, mais ainda, não desejo ficar aprisionada ao lugar cômodo de apenas mais um ex-pectador do processo histórico da educação. Como nos diz Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.

2. ARTE, CINEMA E PSICANÁLISE: ENCONTROS E DESENCONTROS



Criança geopolítica assistindo ao nascimento do novo homem, 1943, Salvador Dalí.

> É no momento em que fazemos a experiência da noite sem limite que esta se converte em um lugar por excelência, exatamente em meio do qual estamos absolutamente, qualquer que seja o ponto do espaço em que nos encontremos. O momento em que fazemos a experiência da noite, na qual todos os objetos se esvanecem e perdem sua estabilidade visível, é quando a noite nos revela a importância dos objetos e sua fragilidade essencial, é dizer de sua vocação de perder-se para nós mesmos no instante mesmo em que nos são mais próximos (DIDI-HUBERMAN, 2006, p. 64, minha tradução).

Há várias maneiras de se começar uma história. Uma delas pode ser fechando os olhos para poder ver o que se passa quando as cortinas de um tempo se abrem e a luz da tela em branco cintila um caminho ainda inóspito a ser desvendado. É, em um oscilar rítmico entre encontros e desencontros, ausências e presenças, vazios e preenchimentos, que uma experiência se dá e uma história se torna possível. É preciso fechar os olhos e navegar pela escuridão da noite para poder acessar o que está para além do que nos é visível e óbvio, inalcançável ao olho nu. Ler uma história como se olha para uma cena ainda inacabada, na tentativa de se encontrar em um resto perdido entre lembranças e esquecimentos de um tempo que não vivemos.

Na virada do século XX, a arte rompe, na pintura, com a organização espacial tradicional, vigente desde o Renascimento. A partir da obra do pintor francês Paul Cézanne, há um rompimento com a ordenação natural do espaço visual. O quadro deixa de se compor segundo as leis da perspectiva, a partir de uma posição bem centrada de um olho ordenador, e assim, o espaço da obra se desestabiliza. Com Freud, é o sujeito representado por este olho que perde sua estabilidade, sua

posição central. Pois, após o conceito freudiano de inconsciente, o eu deixa de ser o senhor de sua própria casa e passa a estar irremediavelmente dividido. O espelho quebrado, oferecido pela arte e pela psicanálise, reflete apenas um eu fragmentado.

Apesar da aproximação entre a arte moderna e a psicanálise em torno de um "espírito" cultural da época, o próprio fundador da psicanálise sempre deixou claro sua preferência às obras clássicas e sua explícita antipatia à arte moderna. Já os artistas de movimentos de vanguarda (literária e artística), principalmente a partir da Primeira Guerra Mundial, em nome de uma negação de todos os parâmetros vigentes na época e de uma renovação dos cânones estéticos, buscavam uma expressão revolucionária que irromperia do inconsciente, se aproximando vertiginosamente das idéias de Freud. O poeta francês André Breton, antigo aluno de psiquiatria, foi um articulador importante entre a psicanálise e o meio artístico.

Ainda durante a Primeira Guerra, surge na Suíça o movimento dadaísta, com Tristan Tzara e Hugo Ball. Apesar dos sentidos diversos, a palavra *dada* em francês, designa o cavalo de pau ou outro brinquedo de criança; mas conforme o *Manifesto Dada* de 1918, "Dada não significa nada". Esse era um movimento anárquico e radical que se posicionava contra a guerra e contra qualquer convenção artística vigente, visando a uma explosiva liberação completa das potências criativas (RIVERA, 2005).

As vanguardas possuem marcas da valorização do irracional, do espontâneo e de uma liberdade de expressão. Com isso surge a influência da arte africana, dos pintores autodidatas, a escrita automática (à maneira da associação livre), as técnicas da *frotagge,* e *gratagge,* e as obras de loucos internados em hospícios, dentre outros. Dos encontros mancos entre palavras e imagens gerados pelos procedimentos surrealistas, Breton acompanha o nascimento da poesia, capaz de transformar o mundo e a realidade, reconciliando-a com o sonho, numa espécie de *surrealidade.* Freud, em seu texto de 1913, "O interesse da psicanálise", diz que a arte é uma espécie de intermediário entre a realidade que faz barreira ao desejo e o mundo imaginário que o realiza, porém deixa claro não acreditar na junção feliz entre os dois opostos, tratando essa como uma das ilusões mais caras à civilização.

Além do sonho, tido pelos surrealistas como terreno privilegiado de irrupção das maravilhas do inconsciente, a histeria, muito em voga em Paris no final do século XIX, surgirá como tema recorrente na obra de muitos artistas, entre eles Salvador Dalí. Esse elogio à histeria e a defesa da loucura por parte dos surrealistas

foi um apoio fundamental à psicanálise, quando na época colocava seriamente em questão as fronteiras entre a patologia e a normalidade. Por parte da psicanálise, Freud chega até a traçar um parentesco entre a psiconeurose e a criação artística, entre os sintomas neuróticos e as obras de arte, lembrando que sua preocupação não era a de chegar a um diagnóstico dos artistas e sim mostrar que "a neurose é universal na medida em que o conflito é fundador do psiquismo, e a saída que a criação oferece para o conflito é semelhante ao sintoma, porém diferente deste pela ilusão artística que ela convoca" (RIVERA, 2005, p. 17).

Segundo Rivera (2005), após a fragmentação dos espelhos do século XX, o sujeito teria assumido, tanto na arte contemporânea, quanto na psicanálise, sua falta de lugar fixo e teria se tornado então andarilho.

> Para a teoria da arte, que assiste hoje, tanto no mundo anglo-saxão quanto no francês, a uma tendência paralela de aproximação da psicanálise, gerando uma incorporação de noções lacanianas e freudianas, a ênfase da psicanálise na questão do desejo talvez seja, da mesma forma, um convite à deriva, ao movimento, posto que o desejo não se localiza ou nomeia, mas se esquiva sempre e ressurge em outra parte (RIVERA, 2005, p. 68).

À psicanálise e a arte, de uma forma geral, interessa isto que há de mais intenso e essencial no homem, o que faz dele um sujeito, o que desperta nele o caos pulsante que é a própria vida.

Em 1895, ano em que Freud publica com Breuer seu primeiro livro, *Estudos sobre a histeria*, no qual é apresentado o método psicanalítico, os irmãos Lumière realizam as primeiras projeções públicas de seu cinematógrafo em Paris. Há também registros de outros pesquisadores, como Thomas Edison, nos Estados Unidos, e os irmãos Skladanowsky na Alemanha, que estariam aperfeiçoando máquinas semelhantes nesta mesma época (RIVERA, 2008).

É no contexto cultural marcado pela fotografia e pelo apetite do olhar pela realidade, que o cinema atinge o gosto popular. No final do século XIX, Paris estava tomada por vitrines de espetáculos de realismo extremo. O maior exemplo disso é a exposição de cadáveres em uma vitrine no necrotério, sob a justificativa de busca pela identificação dos corpos encontrados pela cidade, atraindo verdadeiras multidões. Na mesma época, fazem grande sucesso também os chamados

panoramas ou dioramas, que recriam paisagens e situações de extremo detalhamento ilusionista, como a representação de um naufrágio de um navio, chacoalhando seus “passageiros” como um verdadeiro barco no oceano.

No cinema, em 1909, ainda predominavam filmes compostos da colagem de planos gerais, herança do teatro. Com o aperfeiçoamento de suas técnicas, descobriu na montagem a possibilidade de contar histórias, porém ainda não haviam desenvolvido os códigos de articulação entre as imagens, que atualmente nos parecem tão “naturais”. Apenas a partir de 1910 começam a ser utilizados intertítulos apresentando fragmentos de diálogos, e com o filme *O nascimento de uma nação*, de David W. Griffith, em 1915, já se podia acompanhar as imagens e os intertítulos de uma forma mais ou menos direta pelo público. Porém, até cerca de 1920, era ainda muito comum na Espanha a figura do explicador, homem que permanecia ao lado da tela durante a projeção do filme para explicar ao público o que ele via. O *lecturer,* como era chamado em inglês, chegou a ser obrigatório por lei nos Estados Unidos com uma função para além da simples explicação; ele garantiria uma moldura civilizante e moralizante à sala escura (RIVERA, 2008).

Até então, os filmes mudos eram projetados ao som de uma banda que era contratada para tocar durante a exibição das imagens apenas para abafar os ruídos desagradáveis do aparelho projetor; portanto, as músicas não eram escolhidas conforme as cenas, a banda apenas tocava o seu repertório, de forma aleatória e sem a preocupação com os intervalos entre as músicas durante a projeção do filme. Os filmes sonoros começam a surgir inicialmente devido a uma demanda de mercado, devido à concorrência entre os produtores que queriam apenas ficar mais ricos, e não a partir de uma evolução da técnica (ROSENFELD, 2002). Apenas mais tarde, com o aprimoramento das técnicas é que se buscou uma evolução neste sentido, mas foi um processo bastante lento e rudimentar até chegar ao que temos atualmente como cinema, em que tudo é tão pronto e tão cheio de grandiosos efeitos especiais.

Rosenfeld (2002) coloca em pauta todo o contorno de mercadoria que circundam as indústrias cinematográficas, que inclusive também recorrem aos recursos estéticos do filme como meio de torná-los bens de consumo mais atraentes à comercialização, sendo esses interesses geralmente alheios à arte, mas que não deixam de influenciá-la. Levanta a questão da possibilidade da relação entre arte e entretenimento, considerando esse último como conteúdo importante do nosso

tempo livre e das nossas horas de lazer, essenciais à economia da nossa vida psíquica e ao sentido da cultura. Defende que ambos não se excluem, mas que apenas uma parcela do entretenimento é arte, porém toda a arte pode ser entretenimento e prazer.

Porém, a arte vai além do entretenimento, “ela é uma experiência espiritual de intensidade incomparável, enriquecimento da nossa vida emocional, do nosso intelecto, do nosso coração, da nossa sensibilidade”, porém pode, através do entretenimento, nos conduzir imperceptivelmente aos mistérios mais profundos da vida. Portanto, o que ele nos diz é que o cinema é uma indústria de entretenimento que não exclui a produção de arte (ROSENFELD, 2002, p. 42).

O autor aponta para o fato de que o cinema, mesmo podendo ser considerado uma arte, não deve ser abordado exclusivamente por esse prisma, pois seria limitá-lo a um extremo. Para o autor, a imagem em movimento é, antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução, assim como a impressão tipográfica ou o disco, ou seja, pode visar à divulgação de dados variados sem que a preocupação essencial seja de ordem estética. Enquanto arte, o filme transforma-se em meio de expressão. “E como meio de expressão peculiar e inconfundível, o filme, feito de luz, imagem e movimento, invade o terreno da arte”. Porém é válido lembrar que a arte é expressão e também comunicação, pois uma expressão restrita ao próprio artista deixa de ser expressão para tornar-se alienação, sendo que é da própria essência da arte realizar uma síntese de auto-expressão individual e de comunicação social (ROSENFELD, 2002, p. 34).

> Mais do que uma invenção técnica, súbita e revolucionária, que poria em movimento as imagens de forma autoevidente, o cinema é, portanto, uma linguagem que foi-se constituindo, ao longo de suas primeiras duas décadas, ao mesmo tempo em que construía seu público, acostumando-o a certas convenções que permitem sua recepção como uma narrativa (RIVERA, 2008, p. 13).

De acordo com Froemming (2004), o cinema se faz a partir da combinação de imagem e narrativa. Ao movimentar imagens, produz-se uma narrativa; o encadeamento dessas imagens converte-se em linguagem. Em um primeiro momento, o cinema era mudo, constituído apenas por imagens; já com a introdução

do áudio no filme tornou-se necessário pensar em uma forma de sincronizar imagem e som a ponto de manter a narrativa.

É a partir da combinação de suas imagens e sons, que o cinema possui uma linguagem própria. Quando o cinema conta uma história mostra ao mesmo tempo como essa foi construída em imagens e que sentido tem. Significado resultante do processo de filmagem, de concepção, da tecnologia da máquina, da possibilidade-limite da inteligência e da técnica em dado momento da história. O significado de um filme não é linear, pelo contrário, é corporal, conflitado, não levando a uma conclusão inequívoca e absoluta. Por isto, podemos falar sobre filmes utilizando-nos daquilo que falamos sobre a língua, sobre a literatura, sobre as histórias, pois a relação do filme com a linguagem não se trata de uma relação funcional ou comparativa, mas filme e linguagem/oralidade unem-se num universo em que pessoas e histórias compõem um mundo significativo (ALMEIDA, 2001).

Cabe aos suecos o mérito, após os americanos e antes dos alemães e russos, de terem contribuído de forma decisiva para transformar o cinema em arte devido a sua profunda compreensão da linguagem fílmica. Há três elementos a distinguir o fenômeno da arte: o criador, que se expressa por meio dessa arte; a obra de arte com suas leis autônomas; e o efeito sobre o público.

Com o aprimoramento das técnicas e com as invenções de grandes cineastas principalmente, e com o apoio das indústrias cinematográficas valorizando a representação social/cultural do cinema, a arte das imagens vai entrando em cena.

> Não é exagero dizer-se que, com o *close up*, o cinema descobriu-se a si mesmo como meio autônomo de expressão e, portanto, como arte. É a possibilidade da tomada próxima o que deu aos cineastas, pela primeira vez, a consciência de criarem no domínio de uma nova arte, totalmente diversa da do teatro (ROSENFELD, 2002, p. 185).

Foi D. W. Griffith, um americano, quem utilizou esse recurso pela primeira vez tendo consciência de sua revolucionária importância. Com o *close-up* ele transforma a realidade espacial e temporal em que o personagem se encontra sempre integrado; como em um processo de incisão operatória, ele separa a parte do todo, colocando o resto do mundo entre parêntesis. Até então a passividade da câmera seguia a exagerada atividade dos atores: “Uma câmera morta necessariamente

exige muita vida dos elementos atuantes para que se obtenha qualquer efeito". O cinema nasceu no momento em que o espaço rigidamente circunscrito pelo palco do teatro e a seqüência linear de uma cena foram destruídos pelo *corte* – o princípio básico da estética cinematográfica – e substituídos pelo campo visual da câmera, limitado pela tela. Com isto, o tempo fílmico deixa de ser um tempo exclusivamente empírico/cronológico e passa também a ser um tempo subjetivo. A câmera então se torna um instrumento expressivo, cada vez mais móvel, de intervenção esclarecedora e, acima de tudo, interpretativa, que se torna "narradora", criando intensidade e dramaticidade pela via da ênfase óptica (ROSENFELD, 2002, p. 186).

> A crítica atacou Griffith evidentemente por causa da ousadia de cortar cabeças do tronco e de cortar de uma cena para outra sem terminá-la (...). Griffith perguntou naquela ocasião: 'Não escreve Dickens dessa maneira? – Sim, mas escrever é coisa diversa! – Nem tanto; a narração se serve de imagens – isso é tudo!' (ROSENFELD, 2002, p. 188).

É justamente através da intervenção da câmera que o espectador encontra-se face a face com o objeto e é a partir desse encontro que o objeto mudo começa a falar, como mais tarde começam a falar as mãos, os olhos, os sapatos, etc, e o espectador é transportado durante uma cena para dentro de um quarto e logo é novamente colocado na rua, de modo que há uma participação mais intensa devido à narração da câmera, que não mais estática, se expressa por meio dos recursos que lhe são próprios (ROSENFELD, 2002).

A câmera convoca o espectador a participar do movimento das imagens, assim como o cinema convoca o espectador a falar *sobre*, antecipando nele o *sujeito*-espectador.

Lou Andréas-Salomé, uma psicanalista que foi íntima de Nietzsche e Rilke, em 1913 já antecipava que o cinema acabaria sendo um domínio cultural privilegiado para se refletir sobre o sujeito, quando avança a idéia de que a rapidez da sucessão de imagens permitida pela técnica cinematográfica poderia corresponder às nossas faculdades de representação, imitando, em certa medida, sua "versatilidade" (RIVERA, 2008).

Segundo Xavier (1988), há quem tome o cinema como lugar de revelação, como um canal de acesso a uma verdade por outros meios inatingível. Há quem

tome tal poder de revelação como apenas uma simulação de acesso à verdade, engano que resulta de uma estratégia. Isto talvez pelo fato de que no cinema as relações entre visível e invisível, a interação entre o dado imediato e sua significação, se dão de forma mais intrincadas. As sucessões de imagens a partir das montagens produzem relações novas a todo instante, possibilitando que venhamos a estabelecer ligações propriamente não existentes na tela. Pois a montagem apenas sugere, nós é que deduzimos. As significações se engendram menos por força de isolamentos, mais por força de contextualizações para as quais o cinema possui uma grande capacidade de liberdade. Porém, embora pareça, a leitura da imagem não é imediata, pois ela resulta de um processo no qual intervém não apenas as mediações que estão na esfera do olhar que produz a imagem, mas inclusive aquelas que estão presentes na esfera do olhar que as recebe; olhar esse que não é inerte, pois participa do jogo.

Sendo assim, toda leitura de imagem é produção de um ponto de vista, prescinde de um observador, e não da objetividade da imagem. A condição dos efeitos da imagem é justamente essa e, em particular, o efeito da simulação se apóia numa construção que inclui o ângulo do observador, entendendo que o sujeito está aí pressuposto. Portanto, pode-se dizer que o processo de simulação não é o da imagem em si, mas o da sua relação com o sujeito.

Xavier (1988) afirma que há uma série de elementos e operações comuns entre o aparato cinematográfico e o olho natural que favorecem uma identificação do meu olhar com a câmera. Resulta-se dessa relação um forte sentimento de presença do mundo emoldurado na tela, simultâneo ao meu saber da sua ausência, pois se trata de imagens e não das próprias coisas. A imagem que recebo compõe um mundo filtrado por um olhar exterior a mim, que me organiza uma aparência das coisas, estabelecendo assim uma ponte e ao mesmo tempo uma lacuna entre eu e o mundo.

Deleuze (1992) se refere ao cinema como produtor de uma identidade entre movimento e tempo, abrindo fendas na narração ao trazer à baila situações sensório-motoras. Estas situações estão calcadas sobre a imagem, que está permanentemente em relação com outras imagens.

Para o autor, as coisas mesmas são imagens e estas não estão no cérebro; o cérebro é apenas uma imagem entre outras. Imagens, coisas e movimento não se diferenciam. As imagens no cinema são, para ele, signos que não se definem por

representar universalmente, mas pelas suas singularidades internas. No cinema, a imagem comporia, mais do que algo visível, algo legível, assim como um diagrama, porque há o que ver *na imagem* e o que ver *por trás da imagem*. A imagem torna-se, então, pensamento. O olho faz parte da imagem, é a visibilidade dela, e o cinema é produtor de realidade. Aqui, ele compara a narração no cinema com o imaginário, ambos aparecendo como uma conseqüência muito indireta, que decorre do movimento e do tempo.

Segundo Aumont (1993), a imagem, estando vinculada ao domínio do simbólico, está na situação mediadora entre o espectador e a realidade. A imagem se relaciona com o real sob três aspectos: o valor de representação que significa que a imagem representa coisas concretas; a imagem como símbolo representando coisas abstratas e a imagem como signo que é a representação de um conteúdo em que seus caracteres não são visualmente refletidos pela imagem correspondente. O efeito de realidade que uma imagem produz em um espectador nada mais é que um conjunto de índices de analogia em uma imagem que o representa, ou seja, a imagem “engana”, “imita” outra.

A instância do imaginário, faculdade criativa e produtora de imagens representativas, transpõe-se para o cinema produzindo significantes, representantes imaginários que buscam a identificação do espectador. Aumont (1993), ao remeter-se à teoria lacaniana de constituição do sujeito, afirma que a relação deste com o simbólico apenas pode acontecer por meio de formações imaginárias, já que o simbólico escapa ao sujeito. Essas imagens referem-se aos objetos de desejo do sujeito e as suas identificações especulares e de constituição do ideal de eu.

Neste capítulo foi realizado um breve percurso pela história da arte moderna, do cinema e da psicanálise, buscando em seus encontros e desencontros, as influências desses movimentos para a concepção de sujeito e do singular da criação que foram desvelados neste momento histórico e que embasam as idéias centrais desta pesquisa. Esses movimentos de ruptura apontam uma relação que estendemos aqui ao processo de formação docente, podendo pensá-lo como um conjunto de experiências que digam de movimentos singulares e subjetivos de reinvenção de si e de um fazer, que estão diretamente atrelados ao conceito inicial de cinema enquanto “imagem em movimento”.

Tomamos emprestados do cinema alguns conceitos com o intuito de ampliarmos o nosso ponto de vista para esse percurso formativo e,

consequentemente, para a proposta dos encontros do grupo e as leituras desses: os “cortes” enquanto dispositivos necessários para provocar movimentos e transformar o tempo linear em tempo subjetivo, os *close-ups* enquanto possibilitadores de uma visão mais integrada dos sujeitos, as montagens enquanto produtoras de novas relações a todo instante, as imagens enquanto narrativas, etc. Essas contribuições teóricas sobre a relação imagem-sujeito, cinema-espectador, e seus efeitos no âmbito da cultura e da subjetividade nos levam a aprofundar no capítulo seguinte os conceitos de imagem e imaginário enquanto constituintes subjetivos do sujeito, e a noção de movimento e intervalo a partir da ausência-presença do jogo *Fort-da* apresentado por Freud.

Diários - Parte II: Sem Fôlego

Em Cinema: Arte & Indústria (ROSENFELD, 2002) pude percorrer uma linha do tempo do cinema como um equilibrista que percorre um longo e fino fio bambo que, mesmo nas alturas e contra os ventos, nos leva pela mão até o nosso destino sem fim, tão longínquo. Confesso que me foi sofrido, o frio na barriga era constante e cortante a cada passo em falso, mas logo me refugiava num tempo qualquer para encher os pulmões novamente. Senti-me como uma criança quando lhe arrancam bruscamente o encanto de uma linda e comovente história de magia, ao revelar-lhe que não passa de uma história e que histórias assim não acontecem de verdade. Cada detalhe de realidade, tão minuciosamente descrito, era como uma cortina de aço que caía. Tais "detalhes" dos bastidores me possibilitaram voltar à terra firme e a poder olhar para o tema sem medo, é como se ao saber seus "detalhes sórdidos" não precisasse mais espiar pelo buraco da fechadura, mesmo que ainda tenha que dar uma de equilibrista.

Iniciei minhas leituras então pelo cinema, pesquisando autores e obras que, a meu ver, não poderiam faltar numa dissertação que trata sobre o tema. Conhecia até então alguma coisa sobre alguns filmes, mas dos bastidores, nada. Via-me tão crua neste tema, apenas movida pela paixão e pelo fascínio pelo cinema que havia vivido até então. Pesquisei cinema como se fosse fazer um filme: li o máximo que pude ter em mãos sobre a história do cinema, sobre os cineastas que são referências e seus estilos, as obras clássicas e influências das mesmas, os movimentos de escolas e suas propostas, suas técnicas, métodos, etc., até ao esgotamento, até compreender que já não bastava mais ler e precisava escrever.

Sempre acreditei que tinha facilidade para escrever; é o que as pessoas dizem: que escrevo bem. Mas havia algo que não dependia disso, que era o como fazer ou o quê dizer sobre a imagem, sobre o olhar. São questões que perpassam todo o meu percurso de construção de estudo com a psicanálise, porém de uma forma mais velada, em meio a outras questões que se sobressaíam. Talvez anteriormente, pelo fato de justamente não estarem tão explícitas e pelo não aprofundamento dessas, não tinham a proporção de agora.

Senti na carne o impacto de sua importância após os encontros com o grupo pesquisado e tive medo, muito medo de estar mexendo com algo extremamente delicado e até nocivo. Foi esta impressão que tive num primeiro momento, de que não podia, não tinha o direito de movimentar coisas tão profundas nesses sujeitos.

Foi pavor, na verdade. Fiquei assustada com o impacto, com a afetação causada pelo trabalho com a imagem. Primeiramente, porque me afetou profundamente, senti os efeitos do que vemos e do que nos olha frente a uma tela de cinema. Entrei num conflito ético com a minha proposta de pesquisa e a angústia tomou conta de mim. Pensava: Será que tenho o direito? Posso propor uma desconstrução com tamanha violência? Percebi o quão delicada era a confrontação com o Outro no espelho, o quanto nossa própria imagem deflagrada nos assombra e nos faz sair do lugar. Confesso que me senti um tanto que perversa e isso me paralisou por um bom tempo.

> *Que fazer ante o intolerável do mundo e, logo, a impossibilidade de pensar, de retratar? Acreditar, diz Deleuze. Não em um outro mundo, mas na ligação do homem com este mundo (PEIXOTO, 2007, p. 251).*

Frente a isso, minha orientadora, me reorienta na proposta e diz que é hora de mexer mesmo, de tirar as coisas do lugar, de desacomodar, de movimentar... E lembra que estamos falando de formação, portanto, não podemos nos formar por eles, que precisamos apenas suportar a angústia e deixarmos com que eles façam alguma coisa com isso, afinal, é com sujeitos que estamos tratando, sujeitos em direção a uma autonomia sobre si. A partir de então pude ver que o eixo central do trabalho poderia ser o movimento, ou melhor, a imagem em movimento ou talvez ainda o intervalo entre elas.

3. REFLEXOS DO ESPELHO: O AVESSO DA IMAGEM

Vênus ao Espelho, 1644-48, Velázquez.

> Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si (...). Janela e espelho: os pintores costumam dizer que, ao olhar, sentem-se vistos pelas coisas e que ver é experiência mágica. A magia está em que o olhar abriga, espontaneamente e sem qualquer dificuldade, a crença em sua atividade – a visão depende de nós, nascendo em nossos olhos –e em sua passividade – a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo (CHAUÍ, 1988, p. 33-34).

Na Antigüidade, *eidolon,* que se traduz por imagem, simulacro ou ídolo, não possui um status de processo físico. O termo, na verdade, exprime a noção de uma aparição quase material, incluindo as imagens fantasmagóricas materializadas de um objeto ou ser, as fantasias da alma e as imagens refletidas na água ou nos espelhos. O que há de comum entre essas imagens é a presença da aparência, a visibilidade, sendo elas realidades do mundo sensível. De acordo com a concepção da ótica da Antigüidade, a imagem é sinônimo de aparência e erro, é um "quase-não-ser"; e a visão está do lado do ser, podendo distinguir o que é e o que não é, o verdadeiro e o falso. Em Platão, fica clara a diferença entre o mundo sensível e o mundo inteligível: o primeiro, no qual tudo é aparência, divide-se em imagens e coisas visíveis; o segundo divide-se em objetos matemáticos e idéias ou essências. Então, se as coisas visíveis são cópias das idéias, as imagens são cópias das cópias. Isto inclui a pintura, a escultura, o que se reflete na água ou no espelho e as imagens da memória.

Já em Descartes, a visão pode enganar tanto quanto a imagem, pois a visão aqui não fornece o objeto, ela é a imagem do objeto. "A imagem é a rainha da visão e reina sobre o visível. A imagem é também rainha do engano, da ilusão, pois faz existir o que não existe, deforma, transforma, elude" (QUINET, 2004, p. 126).

“Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” nos diz Manguel (2001, p. 21). E acrescenta mais adiante que toda a imagem se trata de um mundo, de um retrato o qual o modelo surgiu a partir de uma visão sublime, banhada de luz, facultada por uma voz interior, posta a nu por um dedo celestial que aponta para as próprias fontes da expressão.

Lacan considera a dimensão do visual e o mundo das imagens como que fazendo parte do mesmo âmbito do registro do imaginário. De acordo com Quinet (2004), esse é o mundo de Narciso, determinado pelo mundo simbólico de Édipo, ou seja, a imagem como totalidade mascara a falta introduzida no ser falante pelo simbólico.

> É a imagem que faz o Outro aparecer inteiro, a partir do ideal do eu, e faz o outro parecer semelhante e rival. Ela faz também aparecer o eu ideal como imagem do objeto do desejo. A imagem domina a aparência de nosso corpo, nosso eu, nossa imaginação e até mesmo nossos sonhos noturnos e diurnos. A imagem reina sobre as relações entre indivíduos no palco do mundo, e da mundanidade, em que, como num baile à fantasia, cada um se veste com sua *persona.* Por trás da máscara, não há nada. Brilha apenas o olhar: olhar-desejo; olhar da morte.
> A imagem reina, mas não governa. O mestre é o significante: para cada sujeito ele irá estruturar a forma da imagem que mascara e envolve o real do olhar (QUINET, 2004, p. 126-127).

Conta o mito que, quando Narciso nasceu, sua mãe foi consultar o adivinho Tirésias, um cego que via para além das imagens do mundo. Ela desejava saber se seu filho viveria por longos anos. O cego respondeu-lhe que sim, se ele não se conhecesse. Narciso, aos 16 anos, é o paradigma do objeto de desejo: fugaz, intocável, não sendo mais criança, mas tampouco ainda homem, um ser de extrema beleza; era um ser visual. Certo dia, ao sentir sede, debruça-se sobre a água e se toma por desejo e encantamento pela sua própria imagem refletida no lago, acreditando ser a de outrem. Em êxtase diante de si mesmo, como uma estátua de mármore, percebe que a imagem que ele vê é ele mesmo. Sua conclusão o leva à morte. O mito revela a base narcisista do amor: “amo a mim mesmo através do outro, amo o outro eu mesmo, visto que o outro contém esse objeto *a* que lhe confere seu brilho agalmático” (QUINET, 2004, p. 127).

O registro do imaginário de Lacan corresponde ao conceito de narcisismo de Freud. Essa imagem constitutiva e alienante do eu é percebida pelo sujeito como um intruso que o invade e rivaliza com ele pelo mesmo lugar imaginário. Na verdade, é o eu que vem primeiro roubar o lugar do sujeito, e o sujeito então o percebe como *outro*.

Segundo Diatkine (1999), é das conversas regulares com Salvador Dali, em 1932-1933, que Lacan tira a noção de "conhecimento paranóico", definida como uma ambivalência fundamental que nos aparece *no espelho,* no sentido de que o sujeito se identifica com a imagem do outro, e de que a imagem do outro vai cativar nele esse sentimento de si próprio.

Essa noção de "conhecimento paranóico" levará, alguns anos depois, à descrição do estádio do espelho. Porém, antes, vamos passar pela etimologia da palavra espelho. Sabe-se que *miroir* (espelho) vem do latim *mirare,* que significa surpreender-se, estando, portanto, na origem de admirável, admirar, miragem e milagre. Temos, em português, sua origem latina *speculum* – especulação, mostrando seu caráter imaginário, e em espanhol, o verbo *mirar* em que o olhar se diz *mirada.* O olhar, como objeto *a,* não se encontra na visibilidade do espelho, ou seja, não tem imagem especular, não admite alteridade, porém, é o seu segredo. É justamente o que lhe permite ser do real e não parecer e tampouco aparecer.

A primeira formulação da teoria do estádio do espelho foi em 1936, no Congresso de Marienbad. Essa é uma data importante, pois assinala a presença de Lacan nos seminários realizados por A. Kojève sobre a *Fenomenologia do espírito* de Hegel, filósofo que influenciou alguns textos lacanianos, como o trabalho *O estágio do espelho como formador da função do eu.* Esse trabalho é retomado 13 anos mais tarde e apresentado no Congresso Internacional de Psicanálise em Zurique (GARCIA-ROZA, 1994).

O estádio do espelho é um momento inaugural e estruturante do sujeito psíquico. O resultado desse estádio é uma antecipação do eu. Portanto, nessa fase ocorre toda uma alteração na qual o sujeito participa, no momento em que ele assume uma imagem de si, uma imago, sendo estas representações inconscientes de um esquema imaginário adquirido.

O estágio do espelho assinala um momento na história do indivíduo que tem início por volta dos seis meses de idade e término por volta dos 18 meses, na qual a criança forma uma representação corporal por identificação com a imagem do outro.

Esse momento é exemplificado através da experiência que a criança vive ao perceber sua própria imagem num espelho, experiência essa fundamental para o indivíduo e na qual Lacan identifica a matriz a partir da qual se formará um primeiro esboço do eu. Essa experiência pode se dar tanto em face de um espelho como em face de uma outra pessoa, o que ela assinala é um tipo de relação da criança com seu semelhante através da qual ela constitui uma demarcação da totalidade de seu corpo.

O que lhe é devolvido pela mãe, pelo espelho ou pelo outro é uma *Gestalt,* cuja função primeira é ser estruturante do sujeito a nível do Imaginário, pois até então a vivência é de um corpo fragmentado. A vivência de unidade que a criança tem neste momento, com a súbita obtenção de um contorno nítido e definido, marca a passagem da sensação de um corpo despedaçado, no qual há uma indiferenciação entre o seu corpo e o da sua mãe, para a do próprio corpo. No entanto, é bom lembrar, que esse "próprio corpo" não é um corpo biológico, natural, suporte de desejo, mas um corpo imaginário, formado pelas inscrições maternas: "ser o desejo do desejo do outro é o que caracteriza a criança nesse início de vida" (GARCIA-ROZA, 1994, p. 216).

Esta prefiguração da unidade corporal é acompanhada de uma jubilação que corresponde à satisfação narcísica de saber-se um corpo; o eu é então constituído por essa imagem de um corpo unificado.

> Basta compreender o estádio do espelho *como uma identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago* (LACAN, 1998, p. 97).

Ainda assim não se pode falar de subjetividade. Apesar de Lacan utilizar o termo *sujeito,* essa fase é ainda dominada pelo *imaginário,* portanto, o que se produz aí é apenas um eu especular. O sujeito será produzido apenas mais tarde, quando da passagem do imaginário para o simbólico, ou seja, através da linguagem. Porém, isso não quer dizer que o simbólico esteja ausente quando na dimensão do imaginário, pois apesar de a criança não possuir ainda acesso à sua própria fala, ela é falada pelos outros, portanto, surge num lugar marcado simbolicamente. Assim

como se torna importante salientar que o imaginário não é um momento a ser superado pelo simbólico, ele não desaparece.

O tipo de relação que caracteriza o imaginário é nomeada por Lacan de *dual* e o termo expressa a natureza especular da relação que se trata de uma oposição imediata entre a consciência e o outro, entre o interior e o exterior (entre o *Innenwelt* e o *Umwelt*). Entretanto, essa relação, por ser imediata, por não se fazer pela mediação da linguagem, acaba se esgotando nesse jogo especular no qual a primeira consciência se perde ou se aliena. Ou seja, ao procurar a realidade de si, o *infans* encontra apenas a imagem do outro com a qual se identifica e na qual se aliena. Ao se buscar, se perde de si mesmo.

O que resulta dessa identificação é um eu especular (*moi* e não *je*) que corresponde ao narcisismo primário. O caráter dual dessa relação não corresponde a uma dualidade de indivíduos ou de sujeitos que, exteriores um ao outro, mantenham uma determinada relação, pois a criança ainda não dispõe de uma individualidade psíquica, de uma subjetividade. O que caracteriza esse modo dual de relação é a indistinção entre o si e o outro. Portanto, se há algum tipo de individualidade, se trata muito mais de uma demarcação do próprio corpo do que de uma individualidade em termos de sujeito (GARCIA-ROZA, 1994).

Para Laznik (2004) o corpo e o eu são produzidos a partir de um olhar, sendo este distinto da visão. Ambos se opõem um ao outro através da relação de presença existente, no qual essa é significada não só pelos globos oculares na direção de algo ou alguém, mas também é oferecida pelo signo de um investimento libidinal. Esse olhar do outro fundador trata de investir, de falicizar o bebê e seria apenas por esse olhar que o conjunto formado pelo orgânico e pelo investimento libidinal próprio ao narcisismo primordial viria a se constituir (Laznik-Penot, 1999). Em decorrência disso, esse olhar *avista* um vir a ser - *ilusão antecipadora*. A partir de então a ausência está tomada da presença original do ser olhado**.**

Quinet (2004) nos traz que esse olhar trocado entre a mãe e a criança, entre o sujeito e o Outro, é o objeto perdido para sempre. E o segredo da jubilação é justamente o encobrimento da falta constitutiva do sujeito pela imagem. A imagem esconde a falta da castração e permite que o sujeito se regozije na completude. O imaginário é então a instância em que a falta é velada, na qual a imagem esconde também o objeto causa de jubilação: o olhar, o gozo do espetacular.

Quando nos propomos a falar sobre o conceito de imaginário, temos de considerar que há diversos autores que tratam sobre o tema, portanto, este conceito pode ser definido a partir de muitas óticas diferentes.

Para Ruiz (2004), o imaginário deve ser descrito pelos seus efeitos, justamente por entender que não poderá ser explicado por meio de definições conclusivas. Segundo o autor vamos tecendo nossa identidade através das imagens significativas do mundo, que de modo criativo refletimos em nossa interioridade e projetamos em nossa práxis. Então, é graças ao imaginário, que a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. Ela é, no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade. Desta forma, é como uma tradução não reprodutora, e sim, criadora, poética, mesmo sendo parte da representação, que é intelectual, a ultrapassa.

Já Deleuze (1992) diz que é imprecisa a noção de imaginário. Porém, se refere a esse conceito recusando atribuir-lhe irrealidade, pois o entende como um conjunto de trocas entre uma imagem real e uma virtual, não havendo distinção entre elas - o que coincide com sua noção de falso. A ultrapassagem do imaginário se daria em direção a um tempo dissociado do movimento, só possível como imagem-cristal, imagem-tempo. O imaginário seria a potência do falso; o tempo substituiria o verdadeiro pela potência do devir.

O imaginário, para a psicanálise lacaniana, não consiste em um produto da imaginação, nem define uma faculdade, nem tampouco supõe um sujeito prévio, é um conceito que designa um dos três registros essenciais do campo psicanalítico. Não se trata de uma característica ou de uma propriedade do indivíduo, mas sim algo que se refere à teoria psicanalítica e ao campo do circuito do desejo humano. Assim sendo, ele não se refere a uma fase biológica do desenvolvimento, mas a um tipo de relação que pode ocorrer tanto entre os seis e os dezoito meses, quanto em qualquer outra idade. O imaginário permanecerá, paralelamente ao simbólico, sendo essencial no jogo do desejo humano.

A forma do campo escópico é fornecida pelo registro do imaginário, ou seja, a imagem contém o objeto olhar.

Levin (2001) afirma que, quando a mãe olha para o seu filho dá sentido a experiência corporal, lhe inscreve linguagem, assim a criança codifica e passa a compreender a experiência corporal articulando-a em uma cadeia discursiva.

Para fazer referência a essa passagem imaginário-simbólico, a partir da identificação imaginária e da força da palavra como constituintes do sujeito, e trazer a idéia de ritmo, movimento e de intervalo, utilizaremos o jogo do *Fort-Da,* descrito por Freud em sua obra "Mais além do princípio de prazer" (1920). Freud observou na brincadeira de seu neto de um ano e meio, que o menino costumava jogar para longe todo objeto que lhe caísse nas mãos, uma atitude até então incompreensível para os seus familiares, mas repleta de interesse e satisfação por parte da criança. Certo dia, ele observa que o menino, segurando a ponta do fio de um carretel, o lança para dentro de sua cama, fazendo-o desaparecer entre os cortinados emitindo o som "oooo", compreendido pelos familiares como "*fort*", que significa "longe", em alemão. Em seguida, ele puxa o carretel para perto de si e exclama "aaaa", sendo interpretado por "*da*", algo como "aí está!". Freud então interpreta que o carretel que o menino faz desaparecer e reaparecer ocupa o lugar da mãe. O jogo trata-se de uma encenação ativa do que ele costuma sofrer passivamente quando ela se ausenta.

Um jogo de ausência e de presença, uma cisão ritmicamente repetida, que vai e vem como o pulsar de um coração ou como o movimento das ondas, alternância entre morte e vida, quando o que vemos é sustentado por uma obra de perda e quando disso resta algo. O objeto, o carretel, apenas vive ou vale para a criança sob um fundo de ruína: o objeto já fora inerte e indiferente antes da brincadeira, e voltará a sê-lo em algum outro momento. Toda a eficácia pulsátil, pulsional do objeto, pertence ao intervalo rítmico sustentado pelo olhar da criança, ou seja, o objeto carretel apenas existe frente a uma imagem visual, pois visual é o acontecimento de sua partida e visual também é o do seu desaparecimento e o da sua reaparição, aqui já como um frágil resto. O carretel apenas vive e se movimenta pela ausência e apenas joga ao eternizar o desejo, como um mar demasiado vivo traga o corpo do afogado ou como uma sepultura eterniza a morte para os vivos (DIDI-HUBERMAN, 1997).

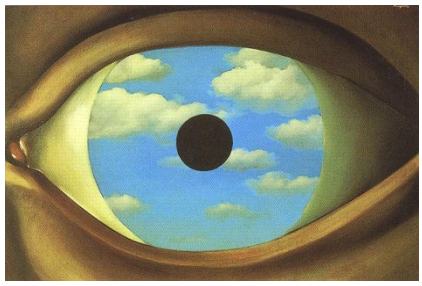
Reproduzir o movimento pela imagem é uma das aspirações mais antigas da humanidade. Expressão desse esforço permanente são os frescos de animais na caverna de Altamira, ou através do desenho de sucessivas fases, ou na tentativa de reproduzir um movimento por meio de um gesto ou do deslocamento do corpo humano no espaço. Percebe-se esse anseio ao se contemplar certos desenhos egípcios nos muros dos templos e na parede dos túmulos. É como se fosse possível

recriar o movimento através da síntese das suas várias fases. Como se o recriando pelo desenho, pudéssemos recriar a própria vida, vencendo a morte trágica, a imobilidade (ROSENFELD, 2002).

Este capítulo se propôs a explorar os conceitos de imagem e imaginário na constituição subjetiva do sujeito com o intuito de contribuir com a compreensão sobre os efeitos da imagem, tanto a imagem cinematográfica, quanto a imagem de si, nos sujeitos da pesquisa. Para tanto, percorreu-se os conceitos da imagem desde sua origem na tradição filosófica até o seu uso na formulação do "estádio do espelho", metáfora utilizada pela psicanálise para pensar a estruturação psíquica do sujeito e sua relação com o Outro através do olhar. Foram apresentados alguns conceitos de imaginário – conceitos indispensáveis quando se propõe um estudo que implica a imagem - e a idéia de movimento e de intervalo na ausência-presença descrita no jogo do *Fort-da*, relatado por Freud, para ampliarmos a discussão sobre a "imagem em movimento" proposta neste trabalho.

No seguinte capítulo serão aprofundadas as questões que envolvem o campo da visão e o campo do olhar na constituição da subjetividade humana.

4. A EXPERIÊNCIA DO OLHAR: O QUE VEMOS, O QUE NOS OLHA



Espelho falso, 1928, René Magritte.

Rumo ao Sumo

Disfarça, tem gente olhando…
Uns, olham pro alto,
cometas, luas, galáxias.
Outros, olham de bando,
lunetas, luares, sintaxes.
De frente ou de lado,
sempre tem gente olhando,
olhando ou sendo olhado.

Outros olham para baixo,
procurando algum vestígio
do tempo que a gente acha,
em busca do espaço perdido
Raros olham para dentro,
já que dentro não tem nada.
Apenas um peso imenso,
a alma, esse conto de fada

(LEMINSKY, 2000, p. 49).

Cor, reflexo, cintilar e brilho participam do olhar desde a Antiguidade, identificando o olhar com a luz, o raio visual com o raio luminoso. Também fazem parte da noção de olhar, a partir da filosofia e especialmente de Platão, o desejo erótico, o desejo do belo, o desejo de saber. As palavras mais correntes em filosofia nos mostram a importância da relação do olho e o seu poder de olhar com a apreensão do mundo pelo saber. A própria palavra “teoria” vem de: contemplar, examinar, observar, meditar. Daí o *theorema* como o que se pode contemplar (espetáculo, regra e preceito moral) pelo *theoros,* o espectador. Também o termo “fenônemo”, que vem de *phaino* (fazer brilhar, fazer aparecer, mostrar, dar a conhecer), que remete a *phaós* (luz, luz dos astros, luz do sol, luz do olhar, luz do fogo e vir à luz) contém o âmbito escópico na sua origem. *Tà pháea* são os olhos

portadores de luz, chamados assim pelos seguidores de Pitágoras e Platão. O adjetivo *phantós* quer dizer visível e, quando derivado de *phemi* (o que se pode dizer ou se manifestar através das palavras) origina a noção de fantasma (aparição, visão, sonho) ou fantasia (ação de se mostrar, aparição). O termo *phantastikós* deu origem à imaginação: *phantastiké* (arte de representar pelo espírito) e *to phantastikon,* a faculdade de imaginar coisas vãs. O fantástico, domínio do inquietante *Unheimlich* (estranho), possui a mesma raiz. Todos esses termos possuem a marca de seu pertencimento ao mundo escópico das imagens.

No mito da caverna - famosa alegoria platônica do processo de conhecimento, caminho das trevas à luz, do não-saber ao saber - o olhar é o olhar da ignorância inicial do homem que apenas vê as sombras no interior da caverna. Esse olhar sofre um processo até chegar a ver os verdadeiros seres, quando não está mais ofuscado pelo excesso de luz. Aqui há dois tipos de olhar: aquele que vê o mundo sensível é o que tem origem nos olhos feitos para não ver a verdade; e o olhar da alma, o da contemplação, que está do lado do ser e da verdade. No mundo inteligível, as coisas visíveis são cópias, como as imagens os são das coisas visíveis. E o mundo sensível é um simulacro como as imagens. Sendo assim, o olhar está ausente e o homem da caverna é cego; só o deixará de ser quando sair da caverna.

Aristóteles justificou o desejo de saber pelo gozo escópico da contemplação, o prazer das impressões visuais. Santo Agostinho e São Tomás de Aquino defendiam que a vista era o melhor dos sentidos e que os olhos eram a porta de entrada para o conhecimento.

Com a elaboração da ciência da visão, a partir da descoberta de Kepler, no inicio do século XVIII, do mecanismo da visão pela formação de uma imagem real sobre a retina - a ótica tal como a conhecemos hoje - e o império da evidência inaugurado por Descartes, o mistério do olho se esvaece dando lugar à física da visão, abrindo um espaço matemático feito para os não-videntes. Instaura-se um novo *cogito* da visão: *eu penso, logo eu vejo,* seguindo-se de *eu penso, logo eu sou.* Ou seja, o pensamento pode ver, mas dele fica excluído o olhar. A percepção visual, a partir de então, será dividida em três categorias: física, neurológica e mental, com a questão da representação. O espaço, descrito em função da vista, passa a ser um espaço geométrico que um cego pode “ver”. Por outro lado, o homem que segue a orientação do espírito, alcançará a certeza das coisas. Sendo

assim, não é necessário ver, já que a visão engana. Realiza-se a passagem do fogo do olhar para o olho da razão (QUINET, 2004).

Pelo classicismo e sua *episteme* da representação, com o acréscimo dado pela ótica geometral e pela fenomenologia da percepção são excluídos do campo visual o desejo e o gozo. No entanto, mesmo posta em dúvida por Descartes, a visão permanece como modelo de conhecimento, sendo o século das Luzes o império do olhar, do olhar de investigação, que vai mais além do visível.

Freud, em seu artigo de 1915, "Os Instintos e suas vicissitudes", estabelece uma relação direta entre o olhar (escopofilia e exibicionismo) e a perversão. Propõe três postulados referentes ao olhar: (a) o olhar dirigido para um objeto estranho; (b) a desistência do objeto e redirecionamento do olhar para seu próprio corpo, tendo com isso, uma transformação no sentido de passividade e o estabelecimento de um novo vetor — a de ser olhado; e (c) a introdução de um novo sujeito diante do qual a pessoa se exibe a fim de ser olhada por ele. O instinto escopofílico é inicialmente então auto-erótico, sendo apenas mais tarde levado, por um processo de comparação, a trocar esse objeto por uma parte análoga do corpo de outrem. Freud encontra-se, portanto, na mesma direção que Platão: Eros é escópico; a pulsão escópica é constituinte do desejo erótico.

Lacan (1964), em seu Seminário 11, nos traz que o olhar seria a manifestação da pulsão ao nível do campo escópico e questiona se é possível distinguir a função do olho e a função do olhar. Em sua concepção, o que pertence ao campo do olho restringir-se-ia apenas a uma manifestação funcional, marcando assim a expressão do *visto*, de um *dado-ver*. O olhar escaparia do campo da consciência e estaria relacionado à esfera do pulsional. Portanto, somos seres olhados e não vistos, sendo então pertinente pensarmos que tal formulação nos remeteria a uma idéia de energia, de gozo. Olhar é gozar.

Merleau-Ponty, em *Visível e Invisível,* adianta o que vai ser o ponto central da teoria lacaniana do campo visual: a preexistência de um olhar no espetáculo do mundo. Nesta obra, ele se refere ao corpo como carne, sendo essa algo dessubstancializado, não biológico, situado em outra dimensão, mas o ponto de ligação entre o corpo e o mundo. E é nesta carne que se situa o ponto do olhar que faz daquele que vê um visível (QUINET, 2004).

A psicanálise então vem a romper com a tradição filosófica que não distingue o olhar da visão, assim como rompe com o postulado do olhar como apanágio do sujeito da consciência e do conhecimento, trazendo à tona o olhar como objeto de pulsão. Freud conceitua a libido no saber, cuja causa é o próprio objeto da pulsão escópica, como pode ser demonstrado pela peça de Sófocles: o objeto causa do desejo de saber que animava Édipo, se desvenda no final como olhar; e o saber se torna *isso ver.*

O conceito de pulsão escópica permitiu à psicanálise restabelecer uma função de atividade para o olho como fonte de libido e não mais como fonte de visão. Onde os antigos têm o conceito de raio visual e o fogo do olhar, tomando-o como uma qualidade do sujeito, seja como um atributo visual, seja como uma faculdade noética, da certeza e da verdade, a psicanálise descobre a libido de ver e o objeto olhar como manifestação da vida sexual, sendo o olhar parte dos objetos e não do sujeito. O olhar deixa de ser um atributo do qual o sujeito se serve, sendo o sujeito afetado pelo olhar enquanto objeto.

Torna-se importante salientar que não estamos falando aqui de um objeto passivo da percepção do sujeito, mas de um objeto ativo pelo qual o sujeito é subvertido. Ele é objeto que causa seu desejo e que não se ausenta quando a angústia se faz presente. O olhar como objeto *a,* é justamente o que dá a visibilidade ao vidente*,* como objeto invisível que faz do sujeito que percebe objeto percebido. A pulsão, base do "dar-a-ver" do sujeito, o afeta com um olhar que o objetiva, mesmo excluído da visão. O "dar-a-ver" do desejo corresponde o se fazer olhar da pulsão; a estratégia do sujeito se dá então em atribuir o olhar como objeto ao Outro, para assim satisfazer seu dar a ver (QUINET, 2004).

A estrutura moëbiana do laço da pulsão escópica "olhar - ser olhado" se articula com a castração no Outro. Essa divisão do sujeito – efeito da fenda dupla do olho e do sexo do Outro – repercute no campo visual e na realidade, que se constitui como um véu por sobre a falta fálica e sobre o olhar que escapa à percepção dessa realidade. A pulsão escópica é a que confere o caráter de beleza ao objeto desejado do mundo sensível e a que permite que o sujeito o "toque com os olhos" e o desnude com o olhar[1].

---

[1] De acordo com Quinet (2004), como a pulsão escópica não encontra apoio em uma demanda, não faz parte do desenvolvimento libidinal como as pulsões oral e anal, pois é constituída do próprio desejo, ela confere ao olho a função *háptica* de tocar com o olhar. Assim, o campo visual é ótico,

O gozo escópico é o gozo dos espetáculos, mas traz também consigo o horror, pois o olhar não pode ver senão ao preço do apagamento do sujeito. Afinal, toda pulsão é também uma pulsão de morte. A diferença entre as duas valências de gozo – prazer e desprazer – faz do objeto olhar tanto causa da jubilação pictural quanto objeto de angústia impossível de suportar (QUINET, 2004).

"O vazio da janela é a falta no Outro – buraco deixado vazio pelo objeto perdido desde sempre". O sujeito busca fazer com que o objeto causa de desejo volte para a janela vazia e, para tanto, se utiliza seja do *eu* como imagem do outro, envelope imaginário do objeto, seja da fantasia, que encena sua relação com o objeto. Ou seja, o sujeito instala um espelho ou um quadro no vazio deixado pelo objeto *a* no campo do Outro, no qual o imaginário esconde e o quadro da fantasia mostra a estrutura subjetiva. Ou melhor, a imagem narcísica vela o sujeito do desejo, enquanto o quadro da fantasia o desvela - o espelho implica a função do eu e o quadro implica a função do sujeito. Porém, tanto um quanto o outro são enganadores, na medida em que escondem o furo no Outro e sustentam sua consistência imaginária e sua existência suposta como garantia do sujeito.

O objeto olhar faz do *eu* uma instância de espetáculo: ator, que se dá a ver para agradar ao Outro, para suscitar seu desejo; espectador, que espia o Outro que o espiona para melhor enganá-lo. O quadro da fantasia é o óculos com os quais o sujeito vê a realidade, a obra de arte de seu uso interno (QUINET, 2004, p. 12).

A fantasia é estruturada como uma linguagem, portanto, não se reduz ao imaginário, tampouco à imaginação, apesar de utilizar cenas recordadas, imaginadas ou inventadas. "A fantasia, por situar-se no nível escópico da pulsão, é uma manifestação do desejo do sujeito como desejo do Outro, em exibição na tela do sujeito para o Outro como espectador", é mostração. Enquanto quadro, é armadilha do desejo e, apenas a partir do distanciamento entre a janela e o quadro, ou seja, entre o plano do sujeito e o quadro de sua fantasia, é que o sujeito poderá tomar a fantasia como obra de arte para seu uso interno. Assim, a fantasia fabrica tanto a ilusão de uma relação de completude com o objeto, quanto a ilusão de completude do Outro (QUINET, 2004, p. 170).

---

comandado pela imagem especular e pelo simbólico da perspectiva, mas a pulsão sexual o torna háptico, comandado pelo real pulsional do olhar como objeto *a*. A psicanálise então restitui, assim como a arte, a função háptica do olho.

O sujeito então pode colocar neste vazio deixado pelo objeto *a* um espelho ou um quadro, o reflexo da imagem que fascina e atrai aquele que deseja ou a mancha no quadro do vidente. A função da mancha é tornar aparente o ponto do olhar em que o sujeito é olhado, o olhar surge justamente quando o sujeito se torna a mancha no quadro (QUINET, 2004).

Lacan (1964) se utiliza de uma experiência pessoal para exemplificar a mancha no quadro: na sua juventude, em um passeio de barco com pescadores, ele observa, flutuando no mar, uma lata de sardinhas que brilha manchando a paisagem. A angústia vem quando um pescador o faz notar que a lata de sardinhas também o vê e, de repente, é ele a mancha no quadro. A mancha revela o ponto do olhar como ponto agalmático, ou pode aparecer como ponto de angústia que aniquila o sujeito, ou ainda como testemunha ocular.

O mundo visual é um quiasma constituído pelo enlace do mundo de quem olha – sustentado pelo sujeito da representação – e o mundo de quem é olhado – causado pelo objeto olhar. O mediador na relação geometral – conjunção do simbólico e do imaginário – entre o sujeito e o objeto é uma imagem na relação escópica; o mediador entre o sujeito e o ponto do olhar (luminoso) é o anteparo, a tela, tendo essa caráter de mancha enquanto modalidade da presentificação do objeto olhar, fazendo do olhar objeto dividido no campo da visão (QUINET, 2004).

> Lugar da relação do eu, sujeito nadificante, ao que me rodeia, o olhar teria aí um tal privilégio que chegaria até a me fazer escotomizar, eu que olho, o olho daquele que me olha como objeto. No que estou sobre o olhar, escreveu Sartre, não vejo mais o olho que me olha, e se vejo esse olho, é então esse olhar que desaparece (LACAN, 1964, p. 83).

Para a psicanálise o olhar não se encontra no campo da visão, mesmo que tenha aí seu lugar de causa; ele é justamente o invisível da visão. Nasio (1995) distingue *o ato de ver* e *o ato de olhar*: define o primeiro como aquilo que é, em um sentido fisiológico, percebido ou captado pelos olhos; o segundo estaria ligado a uma energia pulsional que necessita ser satisfeita. Desta maneira, o olhar está intimamente ligado ao inconsciente fazendo-o perceber as imagens que possam ser reconhecidas, ou seja, as que são providas de sentido.

Já Cardoso (1988) pontua a diferença entre *a visão* e *o olhar*:

> A visão – a simples visão -, ainda que modestamente ciente de seus limites e alcance circunscrito, supõe um mundo pleno, inteiro e maciço, e crê no seu acabamento e totalidade. Toma-o como conjunto dos corpos ou coisas extensas que preenchem o espaço, e apóia nas qualidades deste a certeza da sua continuidade. (...) Opera por soma, acumulação e envolvimento; busca o espraiamento, a abrangência, a horizontalidade; e projeta, assim, um mundo contínuo e coerente... Já o universo do olhar tem outra consistência. O olhar não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões descontínuas, desconcertadas pelo estranhamento. Aqui o olho defronta constantemente limites, lacunas, divisões e alteridade, conforma-se a um espaço aberto, fragmentado e lacerado. (...) Por isso o olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspecção e interrogação (1988, p. 349).

O campo visual para a psicanálise está compreendido nos três registros destacados por Lacan: o imaginário do espelho, o simbólico da perspectiva e o real da topologia, em que se inclui a relação do sujeito com o objeto olhar.

O imaginário do espelho é o mundo da percepção, o que nos dá a forma da realidade, um mundo de imagens que tem o eu como modelo, o que acarreta o conhecimento especular ou paranóico. A realidade é feita de imaginário e determinada pelo simbólico do qual o real está foracluído. O Outro do simbólico é o lugar onde se cruzam as histórias e os desejos do pai e da mãe e é de lá que advém o sujeito já emaranhado em uma rede simbólica como objeto do desejo do Outro.

Neste capítulo foram então aprofundados os estudos sobre o campo do olhar e da visão na constituição subjetiva do sujeito, percorrendo uma trilha desde as primeiras noções apresentadas pelos filósofos e pela ciência até os estudos em psicanálise que tiveram um especial interesse em diferenciar os dois conceitos, diferença essa que se pretendeu marcar aqui. Esse estudo é fundamental para a discussão proposta pela pesquisa sobre a experiência constitutiva da relação do que vemos com o que nos olha, relação essa experienciada nos encontros do grupo.

Aqui se buscou também relacionar tal estudo aos conceitos anteriormente trabalhados de imagem e imaginário, e à noção de fantasia que contribuirá com o capítulo seguinte. Esse busca enlaçar conceitos como o do “estranho” freudiano, o de “efeito de vertigem” trabalhado pela psicanalista Lúcia Serrano Pereira e o da “ficção do si mesmo” trabalhado pela psicanalista Ana Costa para auxiliar na compreensão de um processo formativo subjetivo e singular diante dos efeitos da experiência do encontro entre a imagem, o olhar e a palavra.

Diários – Parte III: Beleza roubada

> Mover-se é viver, dizer-se é sobreviver. Não há nada de real na vida que o não seja porque se descreveu bem. Os críticos da casa pequena soem apontar que tal poema, longamente ritmado, não quer afinal, dizer senão que o dia está bom. Mas dizer que o dia está bom é difícil, e o dia bom, ele mesmo, passa. (...) Tudo é o que somos, e tudo será, para os que nos seguirem na diversidade do tempo, conforme nós intensamente o houvermos imaginado, isto é, o houvermos, com a imaginação metida no corpo, verdadeiramente sido. Não creio que a história seja mais, em seu grande panorama desbotado, que um decurso de interpretações, um consenso confuso de testemunhos distraídos. O romancista é todos nós, e narramos quando vemos, porque ver é complexo como tudo (PESSOA, 2006, p. 59 – 60).

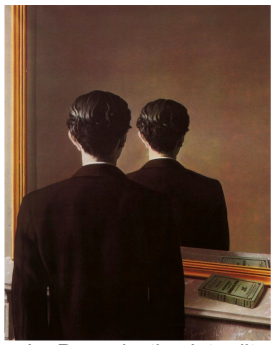
Hoje, seguramente, não é o começo de tudo, mas é o começo do relato de uma história, a minha. É o contar da minha trajetória com o cinema, com a educação, com a escrita. É um marco, sem dúvida, pois não estava me encontrando nisto tudo, estava perdida em meio às minhas leituras, em meio a minha recente experiência na Educação, em meio a um tempo que não dá tréguas, que se mostra impassível, intolerante, profundamente cruel e autoritário. Procurando desesperadamente uma via de escape da dureza destas formalidades de prazos e obrigações que, da forma tão real como nos são colocadas, nos aprisionam em um nada de nós, em um vazio de impossibilidades e desencontros em que apenas nos resta esquecer quem somos.

Foi assim que escrevi a primeira versão do projeto, sem nenhum rastro de mim... Talvez hoje já possa reconhecer aqui algo de mim, principalmente o que ainda não veio à tona. Mas que está por vir, o que, de alguma forma, a qual não sei explicar como, já tem o seu lugar, o seu lugar de vazio, à espera de mim mesmo.

Talvez seja um pouco dessa fantasia, desse faz-de-conta que possa vir a temperar meus escritos. Assim poderei escrever a partir de imagens que se criam no silêncio dos meus pensamentos traduzindo-as em letras, palavras e histórias...

Ficção e vida. Pois este escrito não se tratará nada mais do que isso, de uma ficção, de uma reinvenção do que já foi. E daquilo que também não pode ser traduzido, não pode ser apreendido, do sem rumo que nos move.

5. O ESTRANHO, O EFEITO DE VERTIGEM E A FICÇÃO DO SI MESMO



La Reproduction Interdite, 1937, René Magritte.

E por mais que afetasse um ar de quem lentamente cruza as pernas em público, puxando com cuidado as calças para que não amarrotassem, saberia sempre de sua própria farsa. Tão conscientemente falsa que sua inverdade era o que de mais real havia, e isso nem sequer era apenas um jogo de palavras. A grande mentira que ele era, era verdade. Ou: a mentira nele nunca fora fraude, mas essência. Seu segredo mais fundo e mais raso, daí quem sabe a surpresa branca de quando ouvira um quase-amigo dizer que não passava de uma personagem (ABREU, 2008, p. 6 – 7).

Freud, em seu trabalho *O estranho* (*Das Unheimliche*), de 1919, substitui a proposta da categoria do belo pela do estranho; vai abordar a relação entre aquilo que é estranho, angustiante, e ao mesmo tempo, familiar, íntimo. Ele situa *o estranho* como o que se refere a algo angustiante, assustador, que provoca medo e horror.

Suas pesquisas sobre a origem da palavra alemã *Unheimlich,* que significa o antônimo de *heimlich,* o levam a realizar um longo trabalho sobre a relação entre esses dois termos, buscando interrogar em que condições esses podem se encontrar e compartilhar de um mesmo sentido.

Pereira (2004) vai nos apontar que, apesar de ser bastante comum entendermos o estranho como sendo algo que não nos é familiar e conhecido, Freud, em seus estudos, opta por fazer o caminho contrário, trabalha sobre a vertente do estranho na qual se produz a coincidência entre estranho e familiar, na qual o familiar pode vir a produzir este efeito de estranhamento. Freud afirma que *o*

estranho se remeteria sempre a uma circunstância em que cada um se encontra perdido, desconcertado e aponta dois rumos possíveis: ou se vai à busca da descoberta das significações que se ligaram à palavra *estranho* ao longo da sua trajetória, ou se reúne tudo o que desperta em nós o sentimento de estranheza, as impressões, sensações, experiências. De qualquer forma, a conclusão é: o estranho é a categoria do assustador que remete ao que já é conhecido, há muito familiar.

Na tradução desse texto para o espanhol, temos *espantoso* em vez de *assustador* e *angústia* em vez de *medo*, o que nos diz Pereira (2004), parece bastante acertado. *Heimlich* vai aparecer primeiramente como próprio da casa, não estranho, familiar, dócil, íntimo, doméstico, amistoso. Há também o sentido de segredo, oculto, misterioso. Ou ainda, *querer dissimular*, fazer pelas costas, onde *Heimlichkeit* pode representar a intriga, a maledicência que se produz em segredo, oculto da vista. Portanto, *heimlich* vai reunir dois grupos de representações: o que é familiar, por um lado; e o que é oculto, dissimulado, pelo outro. Freud ainda destaca em seu texto uma nota de Schelling como uma nova contribuição à sua pesquisa, na qual esse último descreve o *Unheimlich* como tudo aquilo que deveria ter permanecido em segredo, mas que acabou vindo à luz. Desta contribuição, Freud destaca duas relações: a que diz de movimento do que é reservado e vem à cena; e a que diz de ambivalência. A palavra *heimlich* então vai em direção a essa noção de ambivalência até coincidir com o seu oposto, *unheimlich.*

Na tradução para o português, o *estranho* recebe um significado adicional que não está presente em *das Unheimliche,* que é o de *externo, estrangeiro.* Esta tradução pode ainda carregar a idéia de alteridade quando se relaciona à noção de um estrangeiro, um diferente. Torna-se importante destacar também a tradução de mal-estar para o adjetivo *unheimlich* (PEREIRA, 2004).

Freud (1919) vai trabalhar a relação com o estranho a partir de um conto literário: “O homem da areia”, de Hoffmann. De uma forma breve, podemos dizer que a história centra-se na vivência de Nataniel, personagem perseguido durante toda a narrativa, por um olhar fixado na sua infância a partir da lenda, contada pela babá, do homem de areia que arrancava os olhos das crianças quando essas se negavam a dormir. Segundo Ana Costa (1998), esse olhar constitui um duplo de Nataniel, produzindo um sentimento de sinistro em todos os momentos em que ele acontece.

A partir do conto, Costa (1998) nos apresenta a estreita relação que Freud faz do estranho com o olhar. “Freud situa o sinistro na idéia de ser privado dos olhos”. E

já que esse não está totalmente contido na angústia, Freud o aproxima da estética. Traz também a dimensão do estranho como um retorno do recalcado na repetição, repetição do “mesmo” como duplo. “No primeiro caso, a diferença apaga-se pela ilusão de mesmidade (de familiaridade); no segundo caso, o familiar (o “mesmo”) aparece como estranho, como estrangeiro. O sinistro se dá nessa brusca passagem do mesmo ao duplo” (COSTA, 1998, p. 38).

Quinet (2004) esclarece que o duplo ao qual Freud se refere aqui, não se trata do duplo especular da imagem narcísica do estádio do espelho, pois o duplo que promove o sentimento de *unheimlich* se refere à instância do supereu, particularmente ao olhar como mais-de-gozar do supereu. Ou seja, o duplo não é um fenômeno do especular, mas sim do escópico.

O *Unheimliche* assinala no visual uma implicação do sujeito, que põe em questão o lugar do eu. Freud (1919) explora em *O estranho* a função do espelho duplicador na constituição do eu, partindo de um episódio vivido por ele em uma viagem de trem: estando ele em sua cabine, vê a porta abrir-se repentinamente e vê entrar um senhor de certa idade, vestindo um robe de chambre e um chapéu. Levanta-se então na intenção de dizer-lhe sobre o seu engano quando percebe que aquela era a sua própria imagem refletida em um espelho. Esta aparição lhe foi bastante desagradável.

> Mesmo quando a imagem propõe-se encobridora, tendendo para a vertente de imagem-muro, pode haver nela brechas que nos apontem fugazmente seu avesso, convidando-nos ao estranhamento da imagem-furo. A imagem nunca é espelho perfeito, onde nós, Narcisos apaixonados, miramos nosso reflexo apaziguador e sem falhas. A própria imagem de Narciso convida, como sabemos, à vertigem que o faz cair e afogar-se no rio (RIVERA, 2008, p. 55).

Sendo assim, a imagem do duplo anuncia a morte ou a castração, ao mesmo tempo em que é sua garantia contra ela. Somos presas de um suspense diante da inquietante e estranha situação de olhar e sermos olhados, onde o sujeito deixa de ser o mestre de seu olhar, sendo desalojado, para se ver tornado estranho (RIVERA, 2005).

Pereira (2004) nos traz que o estranho surge, segundo Lacan, quando a falta pode faltar.

> O estranho é esse enlace entre os registros simbólico e real que, num átimo, se nos apresenta no imaginário, lugar no qual tudo se apresenta, no qual tudo vem à luz. No entanto, o estranho se mostra aí despido das paramentas que dão consistência a este registro, nudez esta responsável pelo caráter terrorífico, pela presença angustiosa, marcas próprias do real como impossível de suportar. A experiência do estranho parece indicar um momento de ruptura no tecido do mundo, essa teia de véus, imagens, sentidos e fantasmas que constituem o pouco da realidade que nos é dado provar (PEREIRA *apud* KOLTAI, 2004, p. 38).

O texto *O estranho* introduz um novo ponto de vista sobre a obra de arte, pois ao abandonar o olhar que destaca o belo e o grandioso, coloca em cena uma abordagem que privilegia o que é inquietante na subjetividade, fonte de angústia, de mal-estar. No âmbito do ficcional, o estranho está ligado ao predomínio da fantasia e se articula conforme o lugar que o sujeito é convocado pela obra (PEREIRA, 2004, 2008). Nas artes, na literatura, no cinema, na pintura, o encontro com o duplo é bastante explorado, pois a arte pode empregá-lo a seu bel-prazer.

Esta impressão, ou esse sentimento inquietante de mal-estar, de angústia, de assombro, trazido pela dimensão do estranho em Freud, nos remete a uma idéia de torsão, passo em falso, vacilo, ou ainda pontos de passagem e rompimento de uma continuidade. Daí Pereira (2008) nos apresenta a noção de *efeito de vertigem.* Vertigem tem na raiz o termo *vertigo,* que reforça a indicação de deslocamento, de movimento; movimento de rotação, giro, tontura, etc. A derivação do verbo latino *vertere* vai também nessa orientação: “voltar(se); desviar, mudar, traduzir”. A palavra vertigem pode então designar: “sensação de giro no corpo, tontura, experiência de falecimento, desmaio ou fraqueza; a perda de autocontrole por um momento, tentação súbita, desvario ou loucura” (PEREIRA, 2008, p. 57).

A autora então descreve o *efeito de vertigem* como um “deixar-se aspirar pelo abismo, pela entrega; um abandono comandado pelo fascínio que aliena” (p. 60); no qual o homem é tomado pelo lado que causa seu temor sem nenhuma espécie de luta. O poder da vertigem é justamente o do consentimento: se nos encontramos em um andar alto de um prédio e nos aproximamos do parapeito, não raro sofremos esse efeito de vertigem que é o de experimentar uma atração que vem dali, do vão mesmo, como se, por um instante, pudéssemos nos entregar à experiência de ser tragado pelo vazio que vimos, perdendo por um momento a posição de domínio, como se fossemos imantados, atraídos por um pólo forte.

Segundo Pereira (2008) esse vazio e essa atração – que fazem desfalecer – são lugares em que o sujeito se vê convocado por um real por algo que os recursos do simbólico e do imaginário não têm como recobrir ou dar conta, pois se trata de um encontro que aponta para uma descontinuidade radical, para um efeito de avesso, da queda de um sujeito para a posição de objeto. Esses objetos de vertigem são ricamente produzidos pelo homem, pois são esses objetos que colocam em cena uma das formas de lidar com aquilo que nos interroga constante e radicalmente.

> Cada um, na ficção com a qual trama sua vida, tem a seu cargo dar rumo, destinos possíveis a esses encontros com o real. Pela razão de que essa dimensão de real não pára de insistir, de aportar o sem-sentido das descontinuidades. Do fascínio à perturbação, daquilo que é possível de recobrimento ao encontro com isso de que não temos como dar conta totalmente, temos aí um trânsito, uma zona de passagem, o ponto de viragem (PEREIRA, 2008, p. 65).

O conceito trabalhado pela psicanalista Ana Costa (1998), “a ficção do si mesmo”, possui como matriz o suporte especular desde que promove certo encontro entre significante e objeto. A ficção aqui se refere principalmente à necessidade da circulação; ficção que dá suporte ao corpo, amparando-o num circuito de relações e de identidades. A autora parte do suposto de que toda ordenação ficcional carrega em sim mesma essa função apelativa do Outro, que acaba por forçar o encontro do semelhante. Ou, também inversamente, onde o semelhante atualiza essa função apelativa do Outro. Como a função do semelhante não se restringe a uma condição narcísica – num sentido reduzido – pode ser pensada como alguma confirmação positiva de identidade do ser do sujeito. Esta função convoca o sujeito ao ato, seja enunciativo, ou seja, qualquer outro; revela então o limite da ficção do “si mesmo”, de necessitar constantemente se retroalimentar da circulação entre os semelhantes. É aí que a circulação dessa ficção se suspende a uma condição de autorização.

O encontro entre o campo do sujeito e o campo do Outro produz uma tensão responsável por uma diferenciação de lugares – uma dissimetria – criando assim a necessidade de uma versão. O sujeito é constituído nessa versão onde se coloca em pauta sua ligação ao lugar do Outro. As relações entre esses dois campos são dissimétricas porque são descontínuas e ligadas a uma condição temporal.

Tampouco não implicam em complementaridade na medida em que não há prevalências de um sobre o outro.

> Do ponto de vista da fantasia, o eu pode representar-se como servo do Outro, mas, do ponto de vista das formações do inconsciente, o Outro perde seu horizonte de absoluto a partir da emergência de um sujeito que fura o código. A não-existência de um código único no campo do humano amarra o Outro à condição da emergência de um sujeito interpretante (COSTA, 1998, p. 126).

Já que o eu não pode se livrar do suporte da imagem, pois sua sustentação depende da forma como ele produz as figuras do Outro, a ficção é o que fornece ao Outro sua vestimenta. A partir disso, ele não apresenta apenas sua inscrição na linguagem, como adquire a consistência de um corpo, marcando uma presença, mesmo que essa seja apenas um recorte ficcional sobre o real (COSTA, 1998).

O estatuto de verdade que a psicanálise atribui à ficção se dá pelo deslizamento dessa para o ato enunciativo. Isto quer dizer, que o sujeito é na medida em que ele enuncia, pois as palavras dependem das ficções com estatuto de verdade e o que permite esse estatuto é o reconhecimento do outro (COSTA, 1998).

> O contar-se por meio de uma ficção de alguma maneira duplica a experiência. Traz o que poderia ser singular e único ao campo de uma vivência compartilhada. Mas o que se compartilha não é o acesso à representação de uma memória do acontecido. O que se compartilha é algo da natureza de uma criação, porque nada pode resgatar a solidão do momento de uma perda radical. Sua única forma de registro depende de um testemunho, de um contar-se entre os pares (COSTA, 1998, 14).

Assim, a ficção do si mesmo é resultante de uma necessidade que todos têm de contar-se. Contar-se entre os semelhantes, implicando elementos tanto de identidade quanto de diferença. Contar-se diz também de uma referência de filiação, fazendo alusão ainda àquilo que proponho como versão da minha história. Mas, sobretudo, contar-se traz em si esse paradoxo de precisarmos ser, ao mesmo tempo, o contador e o contado, aquele que conta e aquilo que é contado. Isto então nos deixa claro que os elementos implicados na construção da ficção do si mesmo não nos permitem circunscrevê-la somente a partir do âmbito imaginário. E que, em

relação a isso, podemos perceber que em qualquer versão que venhamos a produzir, estamos tanto numa posição de domínio, de atividade, de interpretação, quanto na posição inversa, de dominados, de passividade, de algo que nos escapa. Na versão que produzimos podemos estar em qualquer personagem, ou mesmo nos detalhes, e geralmente é pela estética por onde transborda o excesso ou a falta (COSTA, 1998).

Este capítulo percorreu os conceitos de estranho, de efeito de vertigem e de ficção do si mesmo trabalhados pelo ponto de vista da psicanálise, buscando com esses ampliar a compreensão sobre os efeitos de uma experiência do sujeito com a imagem, com o olhar e com a palavra, de uma experiência do que vemos com o que nos olha, do que contamos e de como somos contados e da relação dessa atividade-passividade com um processo de (trans)formação subjetiva.

Neste capítulo, os conceitos anteriormente trabalhados nos capítulos anteriores são integrados, compondo as noções exploradas neste. Com isto, após então o enlace dos conceitos trabalhados até aqui, podemos abrir fendas e nos utilizarmos dessa construção teórica para avançarmos em direção à formação de sujeitos-professores, como em um processo de travessia, ou como efeito de uma torsão.

Assim, o último capítulo colocará em foco as formações no contexto da educação, sendo o professor o efeito desses processos. Para tanto, nos utilizaremos, de forma mais direta e intensificada, de autores que pesquisam a formação de professores, entre outros autores já estudados no decorrer deste, para ampliarmos nossa compreensão sobre a formação docente, a formação humana e a experiência vivenciada pelos sujeitos pesquisados nesta, e seus encontros e desencontros.

Todavia, antes de entrarmos no último capítulo, apresentaremos a metodologia do trabalho, o que inclui as abordagens metodológicas que sustentam esta pesquisa, o relato dos encontros propostos como foco de estudo, a narrativa enquanto um potente dispositivo de formação e, ainda, a fundamentação teórica sobre o trabalho em grupo na formação de adultos.

Diários - Parte IV: Mar adentro

A escolha pelos filmes trabalhados nos encontros foi realizada com muita pressa, logo no início da minha chegada ao mestrado, em função do afastamento da orientadora para um pós-doutorado fora do país. Sendo assim, precisávamos deixar tudo referente à coleta de dados planejado e encaminhado, o que me custou muitas noites de sono, pois esperava ter um tempo mínimo necessário para pensar sobre alguns filmes que teriam passado pela minha cabeça muito furtivamente até então. Pois não é que não tínhamos esse tempo: "pensa rápido" foi o critério de seleção. Apesar disto, acredito que os filmes escolhidos se prestaram muito bem aos objetivos da pesquisa, o que não diminui a frustração em lembrar de tantos outros que poderiam ter colaborado, tanto ou quanto.

O fato de termos que apressar as coisas, para uma pessoa como eu, foi devastador. Não pensar "sobre", ou seja, não poder contar com mais tempo para tais decisões, teve suas conseqüências e certamente repercutirão no corpo do trabalho. É como se tudo tivesse acontecido ao contrário, do avesso, e foi assim que me senti por um bom tempo, do avesso. Como no país do espelho de Alice[2], onde tudo é "ao contrário"! Onde quanto mais se corre, mais se fica no mesmo lugar; onde se comem biscoitos secos para matar a sede, onde se faz o trajeto oposto para se chegar ao seu destino.

Dos quatro filmes escolhidos para fazerem parte desta pesquisa, três deles são visível e essencialmente narrativos; dois por, primeiramente, se tratarem de documentários – "Pro dia nascer feliz" e "Estamira" – que, pelas características do próprio gênero cinematográfico, tendem a dar mais vazão à palavra; e o outro por se tratar de Pedro Almodóvar, que prima pela narrativa (principalmente na voz feminina) na grande maioria de seus filmes. O único dos quatro filmes escolhidos que se diferencia um pouco é "O show de Truman, o show da vida", justamente por se tratar de um filme que se propõe abertamente a realizar uma crítica sobre a valorização excessiva da imagem pela cultura moderna. De qualquer forma, não foram esses os motivos que nos levaram a optar por tais filmes, apesar de hoje percebermos que, mesmo sem querer, tal constatação tornou-se fundamental para compreendermos os efeitos desses nos sujeitos da pesquisa. A narrativa, então, passa a ser um eixo importante a ser trabalhado na pesquisa.

---

[2] Referencia a obra de Lewis Carol, Alice no país do espelho (1972).

6. METODOLOGIA

O Contador Antropomórfico, 1936, Salvador Dalí.

6.1 Os encontros, uma (in)versão

Os sujeitos da pesquisa foram acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), alunos matriculados na Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental I do Curso de Ciências Biológicas.

Foram realizados encontros quinzenais, com duração de, aproximadamente, três horas, nos quais foram projetados filmes previamente selecionados pela pesquisadora e pela Professora Orientadora, totalizando o número máximo de cinco encontros. Como essa atividade fazia parte do cronograma de uma disciplina, a turma toda participava da atividade, sendo essa composta por quinze alunos. No entanto, apenas aqueles que aceitaram participar da pesquisa, um número total de nove acadêmicos, foram os estudados.

No primeiro momento de cada encontro foi projetado o filme selecionado para o mesmo. Logo após a projeção, os participantes da pesquisa escreviam associando livremente[3] suas impressões sobre o filme, não sendo necessário assinar seus escritos. Após a entrega das anotações, iniciava-se a discussão.

Essas discussões foram registradas através da gravação integral, sendo utilizada para tanto uma câmera filmadora. Apenas foram utilizadas as falas e os registros escritos dos acadêmicos que consentiram em participar da pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

6.1.1 O primeiro encontro: “Pro dia nascer feliz”

[3] A associação livre, como regra fundamental da psicanálise, constitui um convite a que o sujeito da experiência tome distância da coerência, como condição de poder bem dizer da verdade do sintoma que o invade, ou ainda, é uma maneira de fazer surgir o desejo nas representações.

No primeiro encontro inicialmente foi realizada uma breve apresentação da pesquisadora, e realizada uma explicação sobre a atividade proposta, disponibilizando espaço para esclarecer as possíveis dúvidas. Neste, o filme projetado foi o documentário brasileiro “Pro dia nascer feliz”, sob direção de João Jardim, com duração de 88 minutos, lançado no ano de 2006, pelo estúdio/distribuidora Copacabana Filmes.

O documentário é um diário de observação da vida de adolescentes brasileiros em escolas públicas e particulares de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, no qual se confrontam expectativas de vida e regimes de verdade. O objetivo pretendido foi levantar questões referentes à educação e aos diferentes lugares de discurso ocupados por professores e alunos nos contextos apresentados, pretendendo complexificar um discurso comum que busca por culpados, além de questionar o que é a escola, para quê e para quem ela serve.

Neste primeiro encontro, ocorrido no auditório Audimax, estavam presentes quatorze alunos e a discussão durou quarenta e seis minutos. A professora Deisi estava participando de uma reunião no PPGE, não podendo se fazer presente na atividade. A apresentação foi breve, assim como a exposição dos objetivos da atividade também. A explicação se deteve em como seria a seqüência da atividade proposta: inicialmente assistiríamos ao documentário e logo após haveria uma discussão sobre a temática do filme. O filme foi caracterizado brevemente, apenas uma aluna já o havia assistido.

Durante a projeção já eram visíveis os efeitos causados pela temática do documentário, efeitos esses percebidos pela agitação do grupo, que passou a se colocar perante as cenas do filme. Os comentários eram freqüentes e angustiados, como sinal de inquietação provocada pelos depoimentos dos entrevistados no filme e também pela própria realidade das escolas apresentadas.

Após o término da reprodução do filme apenas foi questionado ao grupo o que haviam achado do documentário. Não foi preciso esperar muito para que alguém começasse a falar sobre suas inquietações e, principalmente, indignações, para que a discussão se tornasse profícua. Essa tem sua origem em uma fala carregada de angústia de uma aluna que relatou estar extremamente decepcionada com o que havia visto. Ela confessa nunca ter imaginado que a realidade das escolas no nosso país fosse tão “pesada”. Chegou a questionar sua escolha em ser professora.

Daí em diante, a partir de uma fala sobre o quanto os alunos são indisciplinados e a dificuldade dos professores em lidar com isso, a discussão direcionou-se para as queixas comuns de que os alunos não respeitam mais aos professores, de que não recebem educação em casa e de que a família desses deposita toda a responsabilidade sobre os professores, sendo que "educar"[4] não seria função de um professor. Até aqui se tornou quase unânime no grupo a conclusão de que o problema e o fracasso da escola e da educação no Brasil devem-se ao mau comportamento dos alunos e a falta de responsabilidade de seus familiares.

Essa queixa dissiminou-se pelo grupo até chegar ao ápice da discussão frente à indignação da maioria com a adolescente da escola particular que relatou uma depressão devido a uma crise existencial. Para a maioria tratava-se de um comportamento infundado, fútil e infantil, apesar de alguns comentários contrários destacando a fase do desenvolvimento que se caracteriza por esse tipo de comportamento e reações.

A partir de então, entrou em questão as diferenças de níveis sociais, as diferentes realidades expostas pelo filme, as possibilidades e as impossibilidades do ser humano, do professor e da própria escola/educação inserida nesta realidade de trabalhar com questões diversas, como o uso de drogas, a falta de oportunidades, os modelos de valores internalizados por cada um, etc.

A discussão e a diferença de opiniões eram constantes e intensificaram-se, sendo que as interferências por parte da pesquisadora eram breves, apenas com o intuito de questionar e provocar a reflexão sobre os posicionamentos que surgiam.

A discussão seguiu com este enfoque até o momento em que uma aluna intervém intensamente, esgotando, de certa forma, esse discurso inicial queixoso e vitimizado. Ela, que inicialmente partilhava de forma incisiva das queixas iniciais com o grupo sobre o quanto os alunos são, em grande parte, "os culpados", transforma radicalmente seu discurso – após algum tempo de silêncio, em que apenas observava aos seus colegas – e passa a responsabilizar a todos que ali estavam pelas suas escolhas, questionando a iniciativa de cada um para com o que se propõe a fazer, argumentando que quando se faz o que gosta, é possível encontrar saídas. Para tanto, citou o exemplo de uma professora, a que ela observou no

[4] No sentido de transmitir valores morais e éticos.

estágio, que mesmo ganhando pouco e trabalhando já há mais de vinte anos, não havia desistido de si, do que acredita, tampouco de seus alunos. Ela relata acreditar que o retorno que essa professora tem quando vê um ex-aluno seu que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem e sociais, do qual ela não desistiu, passar no vestibular: "esse é o maior salário que ela poderia ter".

A partir dessa fala, a direção da discussão mudou de rumo, apesar do foco ainda girar em torno dessas dificuldades encontradas no campo da educação e do *ser* professor. Muitos que ainda não haviam falado, quiseram se posicionar. Parece que conseguiram sair um pouco dessa posição de vítimas (dos alunos) fruto de um discurso comum e banalizado, e passaram a questionarem-se sobre o seu papel enquanto professores, ou futuros professores.

Uma outra aluna, que até então apenas remexia-se inquietantemente na sua poltrona ao escutar os seus colegas falando, coloca a sua opinião sobre a discussão e convoca o grupo a refletir sobre o papel de cada um enquanto futuros educadores que são diante de tudo isso, e o que eles podem fazer para mudar essa realidade. Ela questiona o grupo diante do exemplo da professora usado pela colega anteriormente: se essa professora que possui vinte e tantos anos de magistério não desistiu, eles, que estariam apenas começando, não poderiam nem pensar em desistir, a não ser que desistissem agora, logo ao entrarem em contato com a realidade e as dificuldades dessa.

Este novo ou outro posicionamento, o de "responsabilizar-se" acalmou a discussão, mas com certeza não a discussão interna de cada um consigo mesmo. Esta convocação fez com que cada um olhasse mais para si do que para o outro de fora, ou seja, para os alunos, para a sociedade ou para os outros professores.

Foram ainda pontuadas algumas falas do filme como questões para continuar a reflexão mesmo após o término do encontro. Uma das falas é a da menina-poeta de Manari, Mariana, que diz assim em um dos seus poemas: *"eu deveria gostar do que faço, se não fosse obrigada a fazer".* Outra fala é a do aluno que discute com a Professora Helenita, dizendo, como sendo tão óbvia sua constatação: "*eu iria acreditar na senhora! A senhora é a professora!".*

Encerra-se a discussão levantando uma questão ao grupo: se sabiam sobre o que havíamos falado até então. Não houve respostas, apenas olhinhos repletos de dúvidas. "Será que não estamos falando sobre a formação de vocês?", a pesquisadora pergunta. Todos ficaram perplexos e calados.

6.1.2 O segundo encontro: “O Show de Truman. O Show da Vida”

No segundo encontro, o filme projetado foi “O Show de Truman. O Show da Vida”, dirigido por Peter Weir, gênero: drama, com duração de 102 minutos, lançado nos EUA no ano 1998, pelo estúdio/ distribuidora Paramount Pictures.

O filme conta a história de Truman Burbank, um vendedor de seguros, que vive desde o nascimento vigiado por câmeras de televisão, 24 horas por dia. Ele leva alegria e esperança para milhões de telespectadores em todo o mundo, sem saber que é a estrela de um *reality show*, mercadoria e vítima de um sistema dominador, que procura atender seus interesses, impondo um modelo social permeado por uma falsa e ilusória ideologia. É importante salientar a existência de duas perspectivas abordadas no filme: a do mundo conhecido por Truman, e a dos telespectadores do grande show. O objetivo pretendido foi problematizar o sistema ao qual estamos inseridos, o sistema educacional como um todo, questionando o lugar que ocupamos nessa lógica de funcionamento.

A discussão deste segundo encontro aconteceu também no auditório Audimax, perdurando por vinte minutos, nos quais estavam presentes quatorze alunos. A Professora Deisi estava presente e iniciou a discussão relacionando cenas do filme em que o personagem principal se encontrava sozinho em busca da sua liberdade com a experiência do estágio, perguntando ao grupo se eles não se sentiam um pouco assim como o Truman, ou seja, sozinhos e às vezes sem saída nesta empreitada do estágio. Levanta, entre tantos outros temas, questões sobre o número exorbitante de laudos médicos nas escolas devido ao adoecimento dos professores pela dificuldade em lidar com a realidade atual das escolas; aponta a relação contraditória de aversão e fascínio entre o criador do Reality Show e Truman (seu produto), trazendo como questão a relação subjugado X quem subjuga, ou culpados X merecedores, da qual ficamos muitas vezes aprisionados; problematiza a “vida real” que também vem se utilizando de mecanismos de controle como as câmeras de vigilância propostas inclusive para o ambiente escolar, destacando a insanidade de se querer controlar tudo e a todos, defendendo o direito das crianças e dos adolescentes de preservarem seus segredos e “sótons”; fala também sobre a privação de escolhas a qual estamos constantemente submetidos quando perdemos

a autonomia de decidir por nós próprios e de sermos responsáveis pelos nossos próprios atos.

A pesquisadora propõe uma discussão sobre os diferentes lugares que ocupamos ou podemos ocupar, relacionando ao filme (ao lugar de telespectadores, ao lugar ocupado pelos atores, pelo Truman, pelo criador do show...), considerando a passividade/atividade desses lugares.

Um aluno questiona então a suposta liberdade de Truman em ocupar (ou não fazer nada para sair) aquele lugar de "palhaço" (pelo fato de ser usado como entretenimento de milhares de telespectadores sem o saber). Fala com muita indignação que na verdade os maiores palhaços da história são os atores do Reality Show que se prestaram a fazer esse papel e que para isso precisariam ser muito falsos; na opinião dele, eles são piores do que os próprios telespectadores que não fizeram nada para ajudar ao Truman. Ele questiona a posição ética do ser humano em criar um programa que usa outro ser humano desta forma e com esses propósitos e afirma não duvidar que o homem seja realmente capaz de fazer isso.

Uma outra aluna fala do que ela considerou ser um sentimento de amor, mesmo que um amor insano e perverso, por parte do criador do programa, que se apossa de Truman como se ele fosse seu e estivesse para sempre a seu serviço. Ela questiona o quanto é comum isso acontecer na "vida real", o quanto é freqüente acreditarmos que temos o direito de nos apossarmos das pessoas e do que elas podem ser.

A Professora Deisi encerra a discussão convidando o grupo a refletir sobre os nossos papéis diante de tudo o que vimos: "nós somos o Truman".

6.1.3 O terceiro encontro: "Estamira"

No terceiro encontro, foi projetado outro documentário brasileiro chamado "Estamira", sendo Marcos Prado o diretor, com duração de 115 minutos, lançado no ano de 2006, pelo estúdio/distribuidora Zazen Produções Audiovisuais.

Este se trata de um longa-metragem que relata a história de uma mulher de 63 anos, que sofre de distúrbios mentais e vive há vinte anos no aterro sanitário de Gramacho, no Rio de Janeiro. Com um discurso eloqüente, filosófico e poético, a

personagem apresenta uma narrativa sobre questões de interesse global, tais como o conceito e o destino do lixo produzidos por uma metrópole, a função da escola, a significação do seu trabalho, as “ocorrências” da vida, entre muitos outros. O objetivo com esse documentário foi abordar e problematizar a representação de trabalho, buscando pensar uma relação subjetiva do sujeito com o seu próprio desejo e com o seu próprio fazer; além de movimentar conceitos como loucura e normalidade.

Este terceiro encontro aconteceu no auditório do Lince e estavam presentes dez alunos, sendo que a discussão perdurou por trinta minutos.

Não podemos questionar a intensidade de “Estamira” e a repercussão do documentário para o grupo, pois puderam ser observadas as reações do mesmo frente às cenas durante a projeção do filme. Foram reações imediatas e explicitamente de revolta em defesa de Estamira, do tipo: “deixem ela em paz”; “louco é ele, ele é mais louco que ela” (se referindo ao filho religioso de Estamira); “que legal, é isso mesmo!” (referindo-se às metáforas utilizadas por Estamira), e muitos risos simpáticos à protagonista.

Entre as cenas e as falas de Estamira elegidas para propor a discussão, destacamos as que problematizavam a noção de verdade e de que verdade é essa que se trata no senso comum e não se questiona; os conceitos de loucura e normalidade; as colocações críticas de Estamira sobre si mesmo; a eloqüência do seu saber; e a noção de experiência que ela apresenta.

Uma aluna comenta que ficou impressionada com a profundidade das falas de Estamira, que a maioria das coisas que ela falava tinha “fundamento”, parecia que ela tinha conhecimento: “pra mim não era loucura o que ela tava falando”.

Outra aluna fala sobre a liberdade que Estamira dá àqueles que a escutam em acreditarem no que ela diz ou não, diferentemente do filho que acredita que a verdade está do lado dele e de sua religião. Ela argumenta que a verdade dele é mais agressiva do que a de Estamira, mesmo ela afirmando dizer “a verdade, somente a verdade”, porque ela não busca mudar à força a opinião dos outros.

Um aluno concorda com Estamira quando ela afirma que foi ela mesma quem fez seu barraco ou que faz o seu dinheiro e não Deus. A discussão se foca então nas experiências de vida de Estamira, reconhecendo o seu saber, todo o seu sofrimento e a sua luta pela sobrevivência diante de tanta diferença e indiferença. E

há até mesmo uma clara identificação com ela, no momento em que uma aluna diz que todo mundo tem um lado Estamira.

Já outra aluna, que nunca havia falado até então nos encontros, defende a idéia de que não podemos entender a ela ou se parecer com ela, pois nenhum de nós passou pelos sofrimentos que ela teve de passar.

Ainda discutiu-se sobre os “restos”, o que seria o “desperdício” na nossa vida e para cada um de nós e sobre as regras que temos ou não que seguir para sermos considerados “normais” socialmente.

No final, o rumo da discussão foi redirecionado focando a atenção no contexto educacional, relacionando o que já havia sido discutido com a experiência do *ser* professor. A participação dos alunos se prolongou um pouco mais, apesar de ter, obviamente, perdido seu foco de interesse naquele momento.

Durante a discussão, o grupo parecia muito cansado, desestimulado, pacato, passivo talvez. A discussão aconteceu, mesmo que de uma forma mais amena e tão destoante das reações e agitação do grupo durante a projeção do documentário. Ou seja, mesmo que o grupo tenha participado, que os alunos tenham falado, tudo soou como um grande silêncio. Não o que era dito verbalmente, era o que não podia ser dito que imperou naquele momento, o que não era. É a esse silêncio que queremos nos referir, a um calar que não diz, necessariamente, de um não ter nada a dizer. Tampouco não se trata de um negar-se a dizer, ou de um privar-se. Mas do que se trata, não sabemos. Resta-nos apenas silêncio de saberes.

6.1.4 O quarto encontro: “Tudo sobre a minha mãe”

No quarto encontro, o filme projetado foi “Tudo sobre a minha mãe”, do qual o diretor é o espanhol Pedro Almodóvar, com duração de 101 minutos, lançado no ano de 1999 na Espanha, pelo estúdio El Deseo.

O enredo do filme é o seguinte: no dia de seu aniversário, Esteban ganha de presente da mãe, Manuela, uma entrada para ver a nova montagem da peça "Um bonde chamado desejo", estrelada por Huma Rojo. Após a peça, ao tentar pegar um autográfo de Huma, Esteban é atropelado e morre. Manuela resolve, então, ir ao encontro do pai de Esteban, que vive em Barcelona, para dar-lhe a notícia quando

encontra no caminho o travesti Agrado, a freira Rosa e a própria Huma Rojo. O objetivo com esse filme foi, inicialmente, desconstruir papéis, lugares e conceitos pré-estabelecidos; trabalhar com as diferenças.

Este quarto encontro ocorreu no auditório do Lince, com a participação de onze alunos; a discussão perdurou por quarenta e cinco minutos.

A discussão teve início com uma colocação da pesquisadora sobre os motivos da escolha por um filme do diretor espanhol Pedro Almodóvar, levantando alguns pontos característicos do seu trabalho, como o de movimentar questões de gênero e moral, problematizando lugares comuns; logo se amplia a discussão para questões centrais do próprio filme, como a figura de Lola, personagem central do enredo, que se faz presente o tempo todo, mesmo na sua ausência; e como outras configurações não tão comuns ou esperadas de relações, etc.

Uma aluna compartilha sua opinião dizendo considerar a visão do diretor diferenciada dos filmes mais tradicionais, principalmente pelo fato de mexer um pouco com coisas que aparentemente já nos são dadas, e cita o exemplo do olhar do diretor para o travestismo que, neste filme, é tratado como algo muito natural, não sendo esse tomado como prioridade de atenção, pois o travesti aparece como uma pessoa comum, na qual sua sexualidade não está em questão. Diferentemente do nosso dia-a-dia, em que é isso que sempre toma destaque, até mesmo de forma pejorativa. “Ele descola uma coisa da outra e permite que sejamos cativados por isso sem preconceitos”.

A questão da morte também surge na discussão com esse mesmo sentido de novos olhares, em que o diretor não a representa de forma trágica, ou em um tom sensacionalista, mas lhe dá novas significações como a idéia de força, criando a partir dela possibilidades de transformações, mudanças e recomeços. A morte não soa como algo terrível, mas sim como algo natural que faz parte do processo da vida e que, não necessariamente, marca o fim de tudo.

Destacou-se também a diferença na postura do diretor diante da situação da personagem da freira (Irmã Rosa), HIV positivo, grávida e abandonada, sem poder contar com a própria mãe, no sentido de que não é transmitida ao espectador aquela idéia de “pobrezinha”, não a colocando nesse lugar de vítima, e não se penalizando por ela. Assim também acontece com a personagem Manuela, que sofreu a perda do filho, em que se mostra o seu sofrimento e a sua força em seguir vivendo, mas

não se faz dela uma heroína, nem uma coitada; se mostra a realidade, “ela vai ter que se adaptar porque ela precisa para seguir vivendo e é isso”.

Outro ponto fundamental que surgiu nas discussões foi o de que não existe no filme o lugar de culpados e tampouco os julgamentos de “certo” e “errado”, pois cada situação ou história do enredo é apresentada de uma maneira simplificada em que apenas as vidas se cruzam e as coisas acontecem. As situações que normalmente poderiam ser extremamente intensas e fortes são utilizadas de uma forma menos dramática. E as pessoas “diferentes” para o nosso padrão social são tratadas pelo filme como pessoas normais, comuns, tão comuns quanto cada um de nós. O diretor mostra o respeito à diferença.

E, de repente, a cada tempo, muda o foco da cena: está acontecendo o velório da Irmã Rosa e a história toda se volta para o encontro da Manuela com a Lola, encontro esse que havia até sido esquecido pelo espectador. A partir daí se discutiu o quanto a vida é assim, feita de instantes e o quanto pode mudar repentinamente e bruscamente.

A diferença, a liberdade e a singularidade são palavras que marcadamente atravessaram todo esse discurso.

6.1.5 O quinto encontro: montagem de devolução

No quinto e último encontro, que aconteceu no auditório Audimax, estavam presentes onze alunos e a discussão durou, aproximadamente, duas horas.

Realizou-se a projeção de um filme produzido com o intuito de, primeiramente, realizar e receber uma devolução sobre os encontros anteriores, em forma de imagens, tratando-se de uma montagem de trinta e sete minutos que reúne cenas dos filmes projetados nos outros encontros, cenas das discussões anteriores selecionadas pela pesquisadora, e fragmentos escritos pelos participantes. As escolhas se deram sem critérios definidos *à priori,* sendo selecionadas pela pesquisadora as cenas que se destacavam pela potência da imagem e da narrativa, e os fragmentos que foram considerados os mais interessantes para a discussão.

Esta montagem foi tomada como uma forma de narrativa sobre o registro desses quatro encontros anteriores e teve como objetivo, além de realizar e receber

uma devolutiva sobre a experiência dos encontros, atentar para os efeitos do que vemos e do que nos olha, da palavra, da imagem e dos escritos dos participantes da pesquisa.

Após a projeção desta montagem, abriu-se espaço para a discussão sobre essa experiência de ver-se na tela como protagonista, para debater a própria montagem e para a devolução verbal sobre a proposta dos encontros, as escolhas dos filmes e as impressões sobre as discussões[5].

Como uma maneira de apresentar o retorno por parte dos alunos, nos utilizamos de alguns fragmentos escritos por eles logo após a projeção da montagem, lembrando que as análises serão realizadas no decorrer deste trabalho:

> *Esses filmes tem em comum o fato de fazer-nos pensar, debater não com os outros, mas em primeiro lugar com nossos valores, princípios e sentimentos mais profundos. Revendo no vídeo trechos que havia escrito, fiquei feliz, percebi que havia compreendido alguma coisa, acho mais fácil escrever do que falar muitas vezes e, no momento em que você vê um filme desses é produtivo (o momento) para refletir e expressar sensações.*

> *Fiquei meio tensa em pensar que me veria, fiquei com medo de ter falado bobagens, de pensamentos que hoje considero equivocados. Enfim, tudo foi tranqüilo. Somente gostaria de assistir a todos os comentários e poder avaliar melhor o que disse.*

Neste foi realizado o encerramento dos encontros e, à pedido dos participantes da pesquisa, agendou-se mais dois encontros para realizar a projeção das filmagens das discussões na íntegra.

6.2 Abordagem metodológica

Esta se caracteriza por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, cujo procedimento de coleta de dados foi a observação participante e a análise dos dados foi realizada a partir do método narrativo. O estudo de caso foi

[5] Essas devoluções do último encontro, principalmente "as impressões sobre as discussões", serão trabalhadas e aprofundadas no último capítulo no qual serão apresentadas questões que caracterizaram este encontro.

realizado a partir da análise do grupo, observando sua forma de funcionamento, suas falas (e não falas) e suas movimentações (e não movimentações), elegendo e selecionando algumas delas e alguns fragmentos escritos para a análise, como demonstrativos desse.

Optamos pela análise do processo grupal devido à observação de viradas pontuais do discurso em momentos singulares das discussões, ou efeitos de vertigem, como nos traz a psicanalista Lúcia Serrano Pereira, e também ao observar a riqueza de movimentos alcançados pelo grupo desde o primeiro encontro até o último, considerando a afetação compartilhada pelo grupo, sendo os participantes mutuamente influenciados um pelo movimento do outro.

A *abordagem qualitativa* foi escolhida para direcionar esta pesquisa por ser considerada por um grande contingente de autores a mais coerente com uma investigação que se propõe a focar sua atenção no sujeito e em suas relações. Neste caso, ainda reforçada pelo campo da Educação e suas implicações.

De acordo com Garnica (1997), a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, por isso ser essa a mais indicada para ser trabalhada com seres humanos. Por esta via, o objetivo do pesquisador passa a ser a busca de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes do sujeito pesquisado.

Segundo o autor a pesquisa nas abordagens qualitativas é concebida como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não priorizando princípios, leis e generalizações, mas sim a qualidade, os elementos que possam ser significativos para o observador-investigador. O pesquisador é entendido como imerso num contexto que constrói e do qual participa ativamente. Desta forma, não há neutralidade desse no que se refere à pesquisa, pois ele atribui significado, seleciona o que do mundo lhe provoca interesse, interagindo com o conhecido, se dispondo a comunicá-lo. Desta forma, os resultados da pesquisa não serão conclusões, mas sim uma construção de resultados, justamente por não possuírem um caráter definitivo.

A opção *pelo estudo de caso* se justifica pelo próprio objetivo da pesquisa que pretende explorar um maior número de informações detalhadas sobre a experiência de um grupo de professores em formação no mais íntimo da sua trajetória de formação pessoal e profissional.

Segundo Goldenberg (2003), o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais; considera a unidade social estudada como um todo, seja essa um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos, de forma singular. Caracteriza-se por descrever e analisar um evento ou caso de modo a valorizar aspectos mais singelos da história do sujeito.

A autora atenta para o fato de que, numa proposta de estudo de caso, as técnicas a serem utilizadas são únicas, já que dependem do tema, do pesquisador e de seus pesquisados. Sendo assim, o pesquisador precisa estar preparado para lidar com o imprevisível, com uma grande variedade de problemas teóricos e com o risco de ter que reorientar seu estudo.

> No estudo de caso, há uma delimitação conceitual daquilo que servirá como objeto de investigação. Nesta delimitação são selecionados fenômenos, temas ou questões norteadoras da pesquisa. As informações registradas pelo pesquisador são padronizadas e servirão de base para uma interpretação. Tal interpretação pode tanto servir à teoria subjacente, à técnica clínica examinada, como também pode servir de *exemplo negativo* para uma orientação teórica preestabelecida. A hipótese, no estudo de caso, apresenta uma possibilidade de descrição para uma realidade psicológica. Exemplifiquemos. O pesquisador pode escolher um fragmento de um atendimento clínico e, a partir de um comportamento explicitado pelo corpo ou pela fala do paciente, localizar um suporte para a descrição desta realidade psicológica. Esta realidade psicológica é, portanto, o resultado de uma abstração que o pesquisador faz do comportamento observado (MOURA e NIKOS, 2000, p. 70 - 71).

Entre os tipos de dados e de procedimentos de pesquisa que geralmente se relacionam com o método de estudo de caso está a *observação participante*. Nesta forma de coleta de dados, o pesquisador passa a ser parte integrante da situação e inclusive contribui para que essa situação ocorra.

Sendo assim, acreditamos ser esse o procedimento de coleta de dados que mais se identifica com a proposta da pesquisa, pois consideramos esse um lugar que permite participação e deslocamentos de lugares, podendo sofrer também as movimentações desta, desde a formulação da proposta das atividades até o final do processo com as devoluções para o grupo de participantes.

Vianna (2007) nos aponta que o principal aspecto desse método é que o pesquisador “mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação”, e

pode obter as percepções das pessoas e expressões através de sentimentos, pensamentos e crenças, assim como atentar para as construções não-verbais, como expressões faciais, gestos, tom de voz, linguagem corporal e outros tipos de interação social que sugerem significados sutis da linguagem. Para tanto, precisa saber ouvir para assim poder compreender a lógica implícita aos conteúdos das percepções e ainda apresentar qualificações como: ser uma pessoa aberta a diferentes pontos de vista e possuir a capacidade de compreender a multiplicidade dos elementos em questão no trabalho de campo (p. 51).

Analisamos a coleta dos dados pelo método da narrativa, tomada aqui como um dispositivo interpretativo e também de intervenção.

6.3 Um narrador de imagens

A narrativa está intimamente ligada à capacidade da civilização de contar histórias, de retratar-se no contorno mais íntimo de suas origens. Contar-se prescreve uma atitude irrevogável do humano e, portanto, a narrativa tornou-se um método de pesquisa entre as ciências sociais. As narrativas são variadas e de um contorno abundante e infinito. Em todos os espaços apresentam-se como uma necessidade humana. Contar histórias recupera a constituição comunicacional da raça, capacidade universal. É através das narrativas que as pessoas rememoram as experiências no plano do outro, transferindo o que é do campo individual para o espaço do compartilhado, construindo assim o que se chama de social. Assim, contar histórias é um atributo independente das teorias educacionais ou de competências lingüísticas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

> ...o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer a um acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é poder contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BENJAMIN, 1994, p. 221).

O narrador sempre inicia seus relatos apontando as circunstâncias relatadas relacionadas a ele, ou seja, a forma e a experiência da história para si mesmo, preferindo então dar ao fato narrado um caráter autobiográfico. Sendo assim, para o ouvinte, o pertinente é assegurar que a história ali contada tenha possibilidade de reprodução.

Existem dois grupos de narradores em profundo intercâmbio: o primeiro, aquele que vem de longe, o estrangeiro: “Quem viaja tem muito a contar”; o segundo, em complementaridade, aquele que nunca saiu do seu país e é capaz de contar suas histórias e tradições. A narrativa, portanto, constitui-se de modo complementar e interativo com os dois modos de narrar (BENJAMIN, 1994).

A narrativa privilegia a realidade e as marcas deixadas pela experiência do ato de contar. Assim as histórias não são cópias da realidade, pois propõem representações/interpretações de um mundo contado pela via do olhar instalado no social. Os elementos narrativos não podem ser simplesmente julgados como verdades ou mentiras, pois expressam a verdade do sujeito por excelência, vinculadas a uma situação específica de tempo e espaço. As narrativas residem em um contexto sócio-histórico, portanto, transformam-se em uma voz particular a ser compreendida dentro de um sistema de relações. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

Assim como as histórias orais, assim como os mitos, a imagem também é capaz de contar uma história, pois se apresenta como formas bem retocadas de evidências, oferecendo um cenário de acontecimentos à espera de reinvenções múltiplas. O sujeito é jogado a um mundo de representações onde a “leitura” das imagens seqüenciais e dinâmicas joga o espectador para o confronto com a palavra. Portanto, as imagens se transformam em agentes históricos, uma vez que não registram tão somente eventos, mas influenciam a forma como eles serão vistos.

O cinema possui a capacidade de provocar o espectador ao ponto de ser esse a própria testemunha da história, mesmo que seja uma testemunha ilusória, pois tal experiência coloca o espectador em um lugar invisível, em um transitivismo narrativo, já que o sujeito impactado pelas imagens está em contato com o cerne do ato de contar histórias (BURKE, 2004).

O texto cinematográfico conjugado com as imagens em movimento interpretam o sujeito postado frente à tela, são narrativas visuais que provocam

efeitos notáveis, alternando associações de imagens com o impacto irrevogável da palavra.

Torna-se importante lembrar que quando se está em um lugar ou em uma ação de formação se trabalha sobre as representações, o que quer dizer trabalhar com as imagens. Observa-se que a própria palavra “representação” caracteriza também uma ação dramática teatral, onde as cenas estão representadas e os atores dessa representação não colocam o espectador em contato com a realidade, se não com representações da ficção (FERRY, 2004).

6.4 Interpretação e Narrativa

Essa técnica Narrativa recebe o nome segundo a palavra latina que a designa, *narrare*, ou seja, contar histórias. O ato de contar, de relatar, parece seguir normativas universais que indicam o processo de produção de uma história. Portanto, a narrativa está estruturada na base de informações que sustentam o fluxo narrativo e estão alicerçadas em regras subjacentes. Contar histórias diz de um processo esquemático autogerador, tendo três principais características:

- *Textura detalhada:* compreende a necessidade de oferecer informações detalhadas com o objetivo de dar conta, elementarmente, do laço que liga um acontecimento a outro. O narrador engaja-se em fornecer detalhes, os mais precisos possíveis, para a compreensão dos acontecimentos assim relatados. Faz-se necessário dar conta do tempo, lugar, motivos, planos e habilidades.

- *Fixação da relevância*: o narrador transmite aspectos dos acontecimentos relevantes, de acordo com sua perspectiva e seu olhar sobre o mundo, tornando-se assim um olhar particular e, necessariamente, seletivo.

- *Fechamento da Gestalt*: o acontecimento central do processo narrativo deve ser contado em sua totalidade, preservando a regra fundamental da narrativa, ou seja, começo, meio e fim. Baseado nesta estrutura tríplice de uma conclusão há uma promoção da fluidez da história, tornando-a mais acessível ao receptor (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

As entrevistas narrativas são classificadas como um método de pesquisa qualitativa. São consideradas formas de entrevistas não estruturadas, contendo

interesse na profundidade e estabelecendo características específicas. Uma narrativa está formalmente estruturada, pois ela transita no cotidiano, considerando que os contadores de histórias possuem internalizadas as regras fundamentais de uma narração, pois uma narrativa segue um esquema gerador próprio (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

Fases principais da entrevista narrativa:

Iniciação: criam-se os procedimentos e as regras preliminares para o ato narrativo, permissão para se gravar a entrevista. Deve-se ter clareza dos tópicos que orientam o interesse do entrevistador. É necessário o esclarecimento sobre os objetivos de tal ato narrativo, portanto os tópicos devem ser suficientemente amplos a ponto de permitir ao entrevistado desenvolver uma história, percorrendo acontecimentos passados e direcionando-se à situação atual.

Narração central: durante a narrativa, é importante que o entrevistador se abstenha de qualquer comentário, procurando estabelecer uma escuta atenta que possa encorajar a continuidade da narrativa.

Fase de questionamento: após a escuta atenta, chega-se ao momento de costurar os fragmentos narrativos pronunciados pelo entrevistado; busca-se bordear lacunas promovidas pela história. As perguntas podem ser orientadas tanto nos acontecimentos mencionados na história, quanto pelo tópico do projeto de pesquisa.

Fala conclusiva: no final da entrevista é importante ter em mãos um diário para sintetizar os comentários informais e as impressões visuais que serão de grande importância para a construção dessa cena de pesquisa.

A interpretação: a interpretação da entrevista narrativa considera as circunstâncias possíveis e inevitáveis na própria situação da entrevista, portanto, busca encontrar um nível autêntico da narrativa, compreendendo que, ao nos lançarmos ao episódio narrativo, somos convocados, irrefutavelmente, à arena interpretativa. A entrevista narrativa se constrói como um aparato técnico gerador de histórias, tornando-se, assim, forma aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta dos dados. O primeiro momento interpretativo se dá no ato da transcrição, buscando a maior fidedignidade possível, o que deve acarretar no retrato mais legítimo do episódio narrativo (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

Muitos pesquisadores das ciências humanas sustentam que o cerne da pesquisa científica está calcado fortemente na ficção, e muitos intitulam seus escritos como ficcionais assumindo, assim, sua subjetividade na ordem da escrita.

> Tão logo um pesquisador se interroga sobre a escritura de sua pesquisa, ele gira em torno de elementos que voltam quase que invariavelmente sob a pena da caneta: estatuto da linguagem, construção de um saber que cede lugar a outro, relação com seu saber com a realidade presumida como última a conhecer. As palavras alteridades, de si e do outro, ética e poética, estética e ficção são as balizas que cada um retoma a sua maneira... Não se trata de maneira nenhuma de um capricho estético de pesquisadores desejosos de serem reconhecidos como autores, mas de umas das conseqüências de certas posições epistemológicas. O trabalho sobre a página em branco, sobre o estilo, faz parte da construção do objeto. A estética da forma não se dissocia de seu conteúdo (CIFALI e LOPES, 2005, p. 64).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), uma análise estrutural visa os elementos formais da narrativa. Na análise narrativa, estão implicados sempre os aspectos cronológicos e não cronológicos da história, portanto, a narrativa é uma sucessão de eventos ou episódios que remetem a atores, ações, contexto e espaços temporais.

> A narração de eventos e episódios apresentam uma ordem cronológica e permite uma interpretação de como o tempo é usado pelos contadores de história. Os aspectos não cronológicos de uma narrativa correspondem a explicações e razões encontradas por detrás dos acontecimentos, aos critérios implícitos nas seleções feitas durante a narrativa, aos valores e juízos ligados à narração e a todas as operações do enredo. Compreender uma história é captar não apenas como o desenrolar dos acontecimentos é descrito, mas também a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como um todo. É função do enredo organizar os episódios em uma história coerente e significativa. É vital, por isso, identificar o enredo na análise de narrativas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 108).

Segundo Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa tece seus olhares sobre a experiência educativa. Uma das razões de sua utilização na educação é a assertiva de que os seres humanos são elementarmente organismos contadores de histórias. Relatamos histórias de modo individual e social. Portanto, o estudo das narrativas é o estudo das formas como o homem experiencia o mundo. Tanto os professores como os alunos são contadores e também personagens de tais histórias.

Nesse sentido, as narrativas de participante e investigador convertem-se, obedecendo aos laços da investigação num eterno construir e reconstruir de narrativas compartilhadas. O trabalho de investigação das narrativas em ciências

sociais desemboca, inevitavelmente, em interpretações que se produzem intrinsecamente ao processo narrativo, inserindo-nos no ato ficcional (CONNELLY e CLANDININ, 1995).

6.5 A Conversação como metodologia de pesquisa em grupos

A pesquisa e a psicanálise mantém-se, desde sua fundação, conjugadas em uma prática cotidiana, contribuindo mutuamente no desenlace dos olhares sobre a sociedade em que vivemos. Desde a descoberta do inconsciente, a psicanálise e as pesquisas caminham juntas em busca de respostas em relação à subjetividade humana, de modo que não há como dissociar a pesquisa, que se embase na psicanálise, dos efeitos da realidade psíquica ou do inconsciente. Esse modo de pesquisa pretende ser uma analítica do sujeito, centrando suas atenções na palavra e na escuta (BIRMAN, 1994).

A Conversação é um dispositivo clínico elaborado pelo psicanalista Jacques Allain-Miller nos anos 1990, que se apresenta desde o início com uma condição precisa ao colocar a palavra em cena, em uma situação de associação livre coletivizada, da qual se espera um certo efeito de saber quando os significantes de outros nos dão idéias, nos tocam e atravessam, resultando, por vezes, em algo novo, em ângulos novos, perspectivas inéditas. Isso significa uma inversão importante: não mais falar *sobre*, mas falar *com*. E isso implica em mudança de posição daquele que propõe a conversação já que a condução desse processo está fundada na ética da psicanálise, em sujeitos desejantes, capazes de sustentar uma experiência de palavra que torne viável o reconhecimento da particularidade dos participantes, possibilitando que cada sujeito se depare com identificações que o colocam à mercê do Outro, e possam passar pelo processo de deslocamento desse lugar.

Aqui a palavra não traz então um sentido comum a todos, pois suporta o sentido do particular e permite que se olhe mais além dos sentidos comuns: o mal-entendido, o fora-do-sentido, que aparece como detalhe para cada um. Também é onde cada um pode se encontrar, onde cada um pode captar algo nas entrelinhas do que diz, onde se articula o real em sua singularidade. A subversão que a

conversação propõe encontra-se no conteúdo do que se vai falar, sem a preocupação com as pautas, ou os roteiros pré-definidos.

Neste sentido as conversações se distanciam dos grupos focais, pois a surpresa está justamente nessas conversas, no que surge delas, podendo ou não fazer sentido a algum participante. Por isso a aposta das conversações é fazer emergir o real que toca a cada um, podendo ser esse contornado por meio das palavras. A surpresa nos diz que se tocou em algo novo. E não se pretende de forma alguma dissolver o mal-entendido, mas abrir para um espaço de encontro em que cada sujeito possa ter a oportunidade de construir, de inventar uma resposta para o próprio mal-estar. E em vez de se buscar uma resposta ideal para aquele grupo que responda às normas, que se possa fazer vacilar as etiquetas, as identificações segregadoras. A aposta que se faz é que, a partir da oferta de palavra e frente à subjetividade da época, que algo se opere e aponte para a construção de novos laços sociais (MIRANDA, VASCONCELOS e SANTIAGO, 2006).

Esta é uma modalidade de investigação que, para além da busca de informações, propõe uma intervenção no campo de pesquisa, que tem como princípio abrir possibilidades para interrogar os discursos já prontos.

6.6 Grupo (em) cena

Para ser caracterizado um grupo é preciso que os integrantes desse possuam objetivos comuns e interajam uns com os outros. Por um lado, o grupo é uma totalidade que não se reduz à soma de seus elementos: tem uma duração, uma função, uma vida própria que não se confunde com a de seus membros. Por outro lado, não se reduz à funcionalidade que lhe atribui a instituição que o inclui, mas sim possui uma singularidade que lhe outorgam as pessoas que o compõem. Trata-se de um micro-organismo social com vida própria, analisável em termos energéticos (dinâmica de grupos), hermenêuticos (psicanálise aplicada aos grupos) ou socioanalíticos (perspectiva institucionalista).

Para Ferry (2004), em todos os âmbitos e indiferente dos objetivos da formação, o trabalho de grupo é considerado como a melhor forma que se adapta ao público de adultos, uma vez que oferece a possibilidade de uma expressão

individual de aspirações e dificuldades, e o embasamento da cooperação com os outros sujeitos em formação envolvidos no processo.

No campo da formação, a dimensão de grupo pode ser tomada de diversos pontos de vista: como nível de análises, como suporte pedagógico, como objeto de conhecimento ou segundo os objetivos e tipos de grupos.

Há muitos tipos de grupos que podem ser classificados em duas grandes categorias: os grupos de aprendizagem e os grupos de formação psicosociológica. Os grupos de aprendizagem são aqueles que propõem a aquisição de conhecimentos e habilidades sem fazer a relação direta com a situação de grupo; já os grupos de formação psicosociológica se utilizam da situação grupal e dos processos que dão lugar às tomadas de consciência e às evoluções como suporte.

Esse segundo grupo vem adquirindo muita importância em diversos setores da educação de adultos, principalmente na formação de professores, pois seus objetivos são:

- formação pessoal: tomada de consciência – individual – de suas atitudes, de seus desejos, das imagens e estereótipos que se referem a sua relação com o outro e com o mundo. Este tipo de grupo adota um caráter terapêutico;

- formação em observação e condução de grupos, em que os membros do grupo são, ao mesmo tempo, observadores e observados, alternadamente participantes e condutores;

- aperfeiçoamento profissional em grupos de supervisão ou de controle, ou grupos do tipo Balint, nos quais o que os participantes dizem sobre as suas práticas e experiências é analisado no grupo em relação com as reações provocadas nos demais.

Ferry (2004) nos trás que um grupo de formação sempre oscila entre essas duas dimensões de grupo, ou seja, todo grupo de aprendizagem contém problemas de regulação e organização que exigem, em determinado momento, centrar-se no grupo; assim como todo grupo psicosociológico possui um objetivo de aprendizagem, ao menos no sentido de que os participantes possam adquirir novas maneiras de perceber, de sentir, de ser.

Segundo o autor, o valor formativo de um grupo não se reduz meramente às aquisições cognitivas ou práticas, mas reside também nas trocas e nos efeitos dessas, sejam elas voluntárias ou não, que afetam aos membros do grupo. A pedagogia da formação se confronta permanentemente com a busca por um

equilíbrio entre efetivar as atividades propostas e a análise da vida do grupo, em função de problemas relacionados ao tempo, aos prazos, às resistências e aos modos de intervenção do formador. É preciso “perder” certo tempo com os ajustes individuais, com a expressão dos sentimentos, com a atenção aos conflitos.

Essas questões dialéticas se estendem a outras questões também importantes: não existe progressão sem certa regressão prévia, ou seja, um saber, ou uma capacidade prática não pode internalizar-se se não for produto de incertezas ou inclusive de desassossegos que devem ser aceitos; o grupo é tanto um espaço em que se deixam de lado as convenções sociais, como um lugar de adaptação onde a pressão sobre os indivíduos aumenta devido à direta proximidade de suas relações; o grupo representa um espaço aberto à autonomia e à criatividade, ao mesmo tempo em que corre o risco de uniformização, etc.

Portanto, conduzir um grupo significa manejar essa dialética. O risco é constante, pois podemos cair em uma manipulação de forma a sugestionar o grupo, ou podemos nos eximir de direcioná-lo, deixando-o simplesmente acontecer, correndo o risco de esvaescimento. Assim, o formador encontra-se obrigado a reinventar seu modo de intervenção durante todo o processo de formação (FERRY, 2004).

Zimerman (1997) descreve seis fenômenos importantes que definem o campo grupal:

1) A *ressonância,* que é um fenômeno comunicacional, no qual a fala trazida por um membro do grupo vai ressoar em outro, transmitindo um significado afetivo equivalente, e assim, sucessivamente.

2) O fenômeno do espelho, conhecido como *galeria dos espelhos*, onde cada um pode ser refletido nos, e pelos outros; o que nada mais é, do que a questão da identificação, onde o indivíduo se reconhece sendo reconhecido pelo outro, e assim vai formando a sua identidade;

3) A função de "*continente"*, ou seja, o grupo coeso exerce a função de ser continente das angústias e necessidades de cada um de seus integrantes.

4) O fenômeno da pertencência, chamado por Zimerman de vínculo do reconhecimento, que é "o quanto cada indivíduo necessita, de forma vital, ser reconhecido pelos demais do grupo como alguém que, de fato, pertence ao grupo. E também alude à necessidade de que cada um reconheça o outro como alguém que tem o direito de ser diferente e emancipado dele" (1997, p. 39);

5) A discriminação, que é a capacidade de fazer a diferença entre o que pertence ao sujeito e o que é do outro;

6) A *comunicação*, seja ela verbal ou não-verbal, fenômeno essencial em qualquer grupo onde mensagens são enviadas e recebidas, podendo haver distorção e reações da parte de todos os membros do grupo.

Este capítulo teve a pretensão de apresentar como se deram, como foram e embasados em quais abordagens metodológicas os encontros com o grupo de participantes da pesquisa foi sustentado, caracterizando este trabalho.

Diários – Parte V: Perdas e danos

Preciso dizer, mas a caneta falha, começa a apertar a fome e a vontade de fumar um cigarro... A folha está terminando e eu ainda não disse que hoje realmente descobri que desde a origem da educação no Brasil essa se instituiu a partir da abolição (o que é ainda pior, pois se tem exatamente isto como meta) das diferenças e que me entristece ter de reconhecer que ainda hoje continuamos a não suportar um mínimo de diferença e continuamos a não medir esforços para anulá-las.

A educação brasileira possui essa marca, esse registro no seu corpo, mesmo que ainda o negue ou o negue para sempre.

Este espaço da dissertação foi uma saída, entre tantas outras, para compartilhar – ou confessar, como muito bem aprendemos desde cedo – uma experiência. Experiência essa que diz de um singular.

Memorial ou diários dizem de buscar significações ou ressignificações para as nossas experiências. Buscar sentido diz de compromisso, compromisso ético consigo mesmo e com o seu fazer, e também com o outro. Escrever sobre isso diz de entrega e de autorização.

Ao longo desses anos, já escrevi muito sobre mim, ou talvez, não tanto assim. Mas me recordo que redigi um memorial da minha infância quando nos primeiros anos da graduação em Psicologia. Foi excitante na época retomá-la. Recordo que foi também assustador reler o que havia escrito depois de algum tempo, porque descobri que aquela infância descrita não era a minha. Com certeza, havia sido inventada! Era uma ficção criada por mim, e eu precisei acreditar nela! Era feliz demais! Perfeita demais! Mas por um tempo ela foi minha e bastou ter sido por algum tempo.

É preciso desconstruir e reconstruir o tempo todo para que possamos ter a oportunidade de inventar o novo, e de novo. E, incessantemente, inventar e reinventar. Mas confesso que ainda não consegui reorganizar os efeitos da história geral da educação com a minha história particular da educação. Ainda é conflituoso. Mas como ser conflituoso, se foi tudo tão perfeito?! Novamente tão perfeito que talvez não queira "desperfeitizar" tudo, pelo menos por enquanto.

Sobre as minhas experiências escolares o que posso hoje dizer é que sempre estudei em instituições religiosas e as instituições religiosas são sempre muito parecidas na sua lógica de funcionamento e valores, o modelo de ensino é o mais tradicional possível, passível de conclusões prévias. E o resultado dele: uma aluna

exemplar e disciplinada, participativa e estudiosa. Mantinha uma boa relação com os professores, acreditando e preservando o lugar que esses ocupavam, o de mestres; e era bem recompensada por isso com tratamento especial e boas notas, sempre também muito bem recompensadas (o orgulho da família!). Ainda não perdi a "péssima" mania de ser uma "boa" aluna. Não me sinto mais tão confortável neste lugar, porém ainda aprisionada aos ganhos incontestáveis desse.

Talvez tenha, por muito tempo, me escondido por detrás dos livros. Talvez seja por isso que hoje acredito que o que realmente fica deste processo todo, para além das produções teórico-científicas de conhecimento e pesquisa, são as relações que travamos com o que vemos e com o que nos olha; as experiências que nos permitimos viver.

MAU DESPERTAR

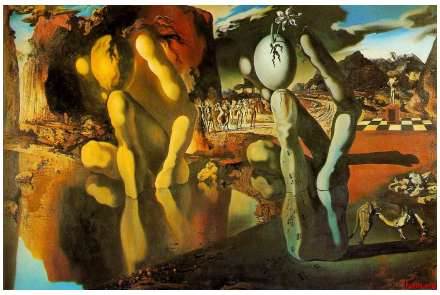
Saio do sono como
de uma batalha
travada em
lugar algum

Não sei na madrugada
se estou ferido
se o corpo
tenho
riscado
de hematomas

Zonzo lavo
na pia
os olhos donde
ainda escorre
uns restos de treva.

Ferreira Gullar
(agosto 1977)

7. FORMAÇÕES DE PROFESSORES E A ARTE DE UM FAZER(SE) EM INTERVALOS



A Metamorfose de Narciso, 1937, Salvador Dalí

CELEBRAÇÃO DE BODAS
DA RAZÃO COM O CORAÇÃO

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.
Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra *sentipensador* para definir a linguagem que diz a verdade (GALEANO, 2008, p. 119).

7.1 Formações de professores...

O que seria a formação? O que quer dizer ensinar? O que é desejar ensinar? Essas são questões levantadas por Ferry (2004) e são, sem dúvida alguma, questões fundamentais para nortear este capítulo, que se destina a estender sua compreensão sobre o campo da educação, permitindo-se deslizar por entre as formações: a formação de professores, a formação humana e a experiência vivenciada pelos sujeitos que participaram desta pesquisa.

A formação profissional, segundo Ferry (2004), refere-se, sobretudo, aos aspectos institucionais e sociais que envolvem o docente, ao aspecto pessoal que diz respeito à imagem que o docente possui da sua realidade, e a relação que o vincula aos alunos, aos colegas e a si mesmo.

Quando é de formação que se trata, vimos que frequentemente se faz referência a ela como um dispositivo, e dispositivo diz de certas condições da própria formação. Mas o autor afirma que isto não é formação. Assim como não

podemos afirmar que a formação consiste apenas na implementação de programas e conteúdos de aprendizagem, mesmo que esses sejam indispensáveis para tal na medida em que são parte dos suportes e condições para que ela aconteça. Porém ainda, não definem a formação, pois remetem à idéia de algo que se consome, que vem de fora, e que se digere mais ou menos bem. Então o que seria a formação?

A formação, nos diz Ferry (2004), é algo que tem relação com a forma. Formar-se se trata de adquirir certa forma, uma forma para atuar, uma forma para refletir e aperfeiçoar esta forma. Portanto, a formação é completamente diferente do ensino e da aprendizagem, mesmo que essas possam fazer parte de um processo de formação. Mas a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento profissional que é a formação, consiste em encontrar formas para cumprir com certas atividades e exercer um ofício, uma profissão, um trabalho. Pois quando falamos aqui em formação, nos referimos a uma formação profissional, a uma possibilidade de colocar-se em condições para exercer práticas profissionais e isto pressupõe muitas coisas: conhecimentos, habilidades, uma certa representação do trabalho a ser realizado, da profissão que será exercida, a concepção da realidade que o sujeito está envolvido, etc.

Esta dinâmica de formação, esta busca pelo desenvolvimento pessoal, é o que vai orientar esse processo de acordo com os objetivos que nos movem e de acordo com a posição que ocupamos. Pois podemos afirmar que uma formação não se recebe e que ninguém forma ninguém, é o próprio indivíduo que se forma: de forma em forma, ele encontra sua forma. No entanto, ele se forma a si mesmo através de uma mediação. As mediações são variadas e múltiplas: os formadores são mediadores humanos, assim como o são também as leituras, as circunstâncias, os percalços da vida, as relações com os outros... Todas essas são mediações que possibilitam a formação, que orientam um desenvolvimento (FERRY, 2004).

Ferry (2004) nos aponta três condições para realizar o trabalho de formação sobre si mesmo: condições de tempo, de lugar e de relação com a realidade, ou seja, é preciso de um tempo e de um espaço para poder voltar, rever o que foi feito, de refletir (reflexão/reflexo), de suspender, pois a formação trata-se de uma dinâmica de desenvolvimento pessoal que consiste em possuir aprendizagens, fazer descobrimentos, encontrar pessoas, aprimorar a capacidade de raciocínio e também a riqueza das imagens que temos do mundo.

Mas, acima de tudo, consiste também em descobrir suas próprias capacidades, seus recursos, possibilitando ao docente se colocar na situação de resolver por si mesmo uma quantidade de problemas ou de poder descobrir aspectos novos da realidade, viver experiências que lhes permitam ampliar suas visões prévias, para que conhecimento e experiência possam se integrar e para que sejam realmente portadores de trocas, de transformação sobre si mesmo, para que enfrentem as distintas situações como sendo sempre singulares, situações únicas, portanto, que implicam distintas respostas. Apenas quando se compreende o que cada situação possui de particular, é que realmente pode se estar presente. É apenas a partir desse momento que podemos fazer nossas escolhas e tomar decisões que pressupõe uma prática docente. Pois é preciso estar em sintonia consigo mesmo, podendo integrar os conhecimentos e o "saber-fazer" com a sua "personalidade", só assim se pode encontrar o tom necessário para ser (FERRY, 2004).

Schön (1992-2000) utiliza um termo, o *talento artístico profissional,* para referir-se aos tipos de competências que os profissionais demonstram em determinadas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas. E essas competências não dependem da nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou tomar consciência do que nossas ações revelam.

O autor nos traz que o movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva encontra-se no centro de um conflito epistemológico. Ao mesmo tempo em que a racionalidade técnica ressurge, estamos cada vez mais conscientes das inadequações dessa, não apenas no ensino, mas como em todas as profissões. O risco é alto, já que o que está em jogo é a capacidade que possuímos de utilizar as facetas mais humanas e criativas de nós mesmos. A grande barreira para a efetivação de um *practicum* reflexivo na formação de professores é, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o currículo profissional normativo. Ou seja, primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses e, por último, a aplicação à prática quotidiana desses princípios. Neste contexto, se o *practicum* desejar ter alguma utilidade, terá de envolver outros conhecimentos diferentes do saber escolar.

Assim, a formação de um indivíduo deve ser pensada de uma forma integral e contínua, levando e considerando suas possibilidades e inclinações, tendo como força ordenadora do sujeito suas aspirações e a complexa teia de desejos que se

entrecruzam na realidade humana. Esta realidade é um terreno fértil e promissor, fazendo o sujeito se embebedar de experiências múltiplas. Portanto, a formação humana consiste em inserir o sujeito em sua tradição e na vasta gama da linguagem de “integração numa comunidade cultural orgânica” (LARROSA, 2001, p. 9).

> Essa interminável tarefa empurra os sujeitos na direção de uma condição de vida que lhes dá a propriedade de ação e paixão ao mesmo tempo. O grande mote do trabalho de formação, assim, aparece como uma imensa vontade de poder viver para fazer viverem os outros, de saber aprender para levar a aprenderem os outros (SANTOS, DALPIAZ e BERNARDI, 2008). Motivação prometeica de roubar o fogo aos deuses para dar aos homens, mas com a característica do trabalho de Sísifo: nunca suficiente, nunca o bastante, nunca esmorecendo, sempre suspeitando, cada vez inventando o mundo e inventando-se para estar nesse mundo e inventar-se com os outros (PEREIRA, 2008, p. 4).

A formação é então vista por Pereira (2008) como um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividade. Formar os outros e formar a si mesmo como uma intrincada arte de existir.

O autor defende a necessidade de pensarmos a formação de professores orientada pela problematização de “como nos tornamos professores”, como se chegou a ser o que se é, evitando recair na discussão de modelos ou modos de ser professor, indo além de questões como a identidade do professor, como o conteúdo da professoralidade, as habilidades, as competências ou os saberes. Mas sim, de pesquisarmos os movimentos de professoralização para podermos nos aproximar de entender a professoralidade, da mesma maneira que se trata de pesquisar os movimentos de subjetivação para podermos nos aproximar de entender a subjetividade (PEREIRA, 1996).

A titulação acadêmica ou o contrato institucional, que designam um nome à profissão do sujeito, não são garantia de constituição professoral; as marcas produzidas no sujeito (Pereira, 1996) o são. Formar-se é constituir-se num processo e implicar-se nele.

Entendendo a professoralidade como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito, somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem num mesmo lance o sujeito e o

professor. O sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos.

A educação, assim compreendida, constitui-se uma permanente experimentação e o professor, um sujeito privilegiadamente posicionado na coincidência das condições de agente e agido. Assim, aquilo a que se dirige o trabalho de um professor é uma realidade ela mesma em permanente transformação. Tornar o professor, ele mesmo um palco de experimentações. Ele mesmo um campo de possibilidades. O sujeito se experimentando professor e experimentando os outros se experimentando. Sua vida é obra de arte, a vida dos outros é obra de arte, a vida dos outros e a sua vida são campos de experimentação (PEREIRA, 2008).

> Nossa existência é um percurso de permanente formação e transformação. O que somos, o que temos sido, o que deixamos de ser, tudo é efeito do modo como vamos operando as coisas, com as coisas, nas coisas que nos acontecem. Na medida do tempo, vamos aprendendo a reconhecer recorrências, a identificar traços de semelhança nessas operações e, com isso, vamos produzindo uma espécie de saber sobre nós mesmos. (...) É isso, então, a experiência pedagógica. Viver e extrair do que se vive algumas marcas, alguns signos, alguns traços... Geração permanente de um conhecimento de si que não apenas dá sustentação à imagem que fazemos de nós mesmos, dos outros e do mundo mas, sobretudo, que nos dá suporte e condições de produzir valores segundo os quais orientamos cada um desses sucessivos deslocamentos (PEREIRA, 2009, conferência[6]).

Sendo assim, podemos dizer que o que somos e o que nos tornamos, não passa de uma obra em permanente construção, uma história em permanente invenção. Então colocar em questão os processos e modos de subjetivação e professoralização, seus contextos, suas circunstâncias, as formas de racionalidade que neles operam, os efeitos produzidos, renovam constantemente os valores que entram em cada versão de si e do próprio fazer. E essas versões nunca são definitivas nem tampouco seus efeitos se realizam completamente porque estamos tratando de um processo que implica, indiscutivelmente, uma ilimitável e interminável existência das possibilidades (PEREIRA, 2008).

---

[6] PEREIRA, M. V. *Aproximações entre a arte, a estética, a formação e a pedagogia.* Conferência realizada no II CEAC – Congresso de Educação, Arte e Cultura, Laboratório de Artes Visuais – Centro de Educação/UFSM/Santa Maria, set/ 2009.

A proposição do autor é que nos posicionemos atrás das sempre colocadas questões e nos preocupemos não tanto com as respostas, mas com o modo como lidamos com essas, com o como temos lidado com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produzem em nós, com os arranjos que fazemos a partir delas, com os jeitos como lidamos com os problemas.

Alargar as dimensões e estender as fronteiras, eis a tarefa que se põe a formação do professor.

7.2 A arte de um fazer(se) em intervalos...

> (...) o homem é capaz de se ver a si próprio somente quando os artistas o ensinam a olhar-se à distância e de longe, quando põem-se diante de si mesmo convertido em uma superfície legível, em um texto que tem de aprender a ler, a interpretar. Nem o mundo nem o homem são suscetíveis de uma exegese definitiva, não podem ser lidos de uma vez por todas; seu sentido é inesgotável, seu mistério infinito. E, talvez, a esse infinito se possa chamar interpretação, leitura (LARROSA, 2005, p. 28).

A análise dos encontros assinalou alguns movimentos no processo de formação desses sujeitos participantes da pesquisa. No decorrer dos cinco encontros observaram-se quatro movimentos pontuais que são: 1°) **Lugares comuns: tempo de angústia**, em que a discussão focou-se nas dificuldades do *ser* professor, situando-se mais precisamente a partir de uma posição "externa a si", ou seja, marcada essencialmente por queixas comuns e generalizadas, tomadas de um lugar de angústia; 2°) **Efeito de vertigem: tempo de recomeçar**, em que a discussão faz giros no seu próprio eixo – o *ser* professor – e é retomada de um outro lugar, mais individualizado, realizando movimentos de travessia, no qual o grupo então se coloca propriamente em cena e passa a se pensar como futuros professores, direcionando as questões para um caminho de desejo e responsabilização com a realidade que está sendo problematizada, ressignificando o seu próprio fazer; 3°) **Um estranho silêncio: tempo de calar**, em que a discussão aconteceu de uma forma muito diferente das anteriores, o silêncio se sobressaiu mesmo quando se falava e o esgotamento tomou conta daquele momento mesmo que ainda as palavras circulassem em intervalos. Os intervalos tomaram uma

proporção muito ampla desacelerando os movimentos e calando o que não se podia pronunciar; 4°) **Em nome próprio: tempo de reinventar**, em que a discussão toma um outro contorno, um outro tom, tratando de questões mais subjetivas e singulares, ampliando a visão de mundo e de si mesmo, porém com bordas mais definidas entre um e outro, marcando a noção de diferença e fazendo um movimento em direção a um encontro, desta vez de si consigo. Aqui o sujeito vem à tona de uma forma mais integrada e tudo aquilo que não é ou não se sabe também emerge em um espaço mais amplo, aberto e complexo.

Torna-se importante salientar que os cinco encontros não definem esses momentos de uma forma fragmentada, mas sim o percurso transcorrido nos encontros como um todo, desde o seu começo até o seu fim. Estas análises acompanham o movimento realizado neste processo através da narrativa dos pesquisados e de seus escritos.

7.2.1 Lugares comuns: tempo de angústia

> Para que as palavras durem dizendo cada vez coisas distintas, para que uma eternidade sem consolo abra o intervalo entre cada um de seus passos, para que o devir do que é o mesmo seja, em sua volta ao começo, de uma riqueza infinita, para que o porvir seja lido como o que nunca foi escrito... há que se dar as palavras que recebemos (LARROSA, 2004, p. 15).

Este tempo marca os momentos iniciais da discussão provocada pelo documentário *Pro dia nascer feliz,* do diretor João Jardim, no qual é colocado em pauta problematizações referentes ao contexto escolar e educacional do nosso país. A discussão parte da identificação dos alunos pesquisados com essa realidade mostrada através do filme.

> *(...) Os alunos ficam em pé e levantam no meio da aula também. O professor explica uma atividade extremamente simples pra eles: "leiam, achem a função da raiz e dêem um exemplo". Repete umas seis vezes lá na frente. Aí o professor sai e pede "tu segura eles aqui uns minutinhos que eu tenho que fazer não sei o quê" e uns me perguntam o que é pra fazer! Eles não tem o mínimo respeito. E eles não sabem ser cobrados. Se exigem o mínimo deles e eles não respeitam, não tem cobrança nenhuma. E isto é extremamente desmotivador para um professor.*

Na medida em que a discussão avança, as opiniões são cada vez mais incisivas e tomadas por indignação e revolta, seguindo um único rumo, o das certezas. Os fatos estão aí para atestar algo que é, e não deixam dúvidas, nem saídas, nem reticências, apenas desilusão e conformação.

> *Isso que eu acho horrível, entendeu?! Ninguém deve ter uma família feliz, completa, com o pai, a mãe e os irmãos caminhando tudo ótimo, é claro que não! Mas acontece que isso acaba vindo de avalanche pra cima do professor. Quem é aqui de uma licenciatura que está saindo pra começar o seu estágio, está preparado pra enfrentar isso. Eu acho que ninguém porque, tu tem tua formação de casa, teus valores, (...), mas de repente, é algo que vai te chocar, uma realidade que tu vai ficar assim olhando e o que tu vai fazer?! Vai ser o recuperador dos alunos perdidos?! Tu nunca vai conseguir fazer isso. Eu sinceramente não acredito. Tu recupera alguns, alguns tu pode até passar os teus valores, claro, só que é uma realidade chocante assim pra gente, é uma coisa assim que acaba vindo pra cima do professor essa responsabilidade. E ganhar quatrocentos reais pra mudar o mundo... eu acho bem complicado...*

As falas transmitem a impressão de que já estão prontas de antemão, que saem pela boca automaticamente como uma exaustiva reprodução de opiniões já pré-estabelecidas por um social que não diz de onde fala, soam como uma reclamação geral de massa, um discurso tomado por queixas despersonalizadas e vazio de significações. As palavras perambulam por aí sem rumo e sem dono. A ordem é apenas buscar um culpado, e se o culpado é sempre o outro, seguimos aprisionados no lugar passivo de vítimas, reféns de uma lógica injusta de funcionamento na qual estou de “fora” e ponto. Ou seja, não resta nada mais a não ser “não ser”.

> *Eles não tem respeito mesmo, até porque houve uma inversão de valores, a escola não tem só a função de transmitir o conhecimento, a escola não tem mais este papel, a escola tem que educar, entendeu, coisas que na real tem que vir de casa, entendeu. A criança tem que vir de casa com a noção de que o professor é quem manda, de que se o professor disser pra ele fazer, ele tem que fazer, de que ele tem que ficar quieto, tem que respeitar o colega, que ele não pode bater no colega. Na sala lá que eu tô, é comum assim quando eu vejo, tem um dando tapa no outro, dando chute. (...) Na minha época isso não acontecia e nós não somos tão velhos assim (...). E o professor era a maior autoridade na sala de aula.*

Larrosa (2004) vem a contribuir com a noção do “dar a ler” para pensarmos as diversas possibilidades que temos de nos colocarmos frente ao que vemos e o que nos olha; o “dar a ler”, aqui podendo também ser utilizado como o “dar a ver” em relação às imagens que nos constituem, diz de uma alteridade constitutiva das palavras, o que nelas se nos oferece plenamente sem reservas, e o que se nos retira impossibilitando a captura apropriadora. A essa escravidão das palavras à verdade comum, à linguagem corrente, às formas eficazes, à moral, ao conhecimento, à educação, etc, o autor prefere chamar de amor diurno às palavras, e afirma que, na maior parte das vezes, o “dar a ler” forma parte do dia, pois diz de estabilidade, segurança e utilidade. Mas fala também de um “dar a ler” atravessado por uma paixão noturna, livre, desgraçada, que interrompe e faz vazia e insignificante toda a segurança, toda a estabilidade e todo o sentido do dia. Esse “dar a ler” movimenta, desacomoda e desconstrói as certezas, abrindo brechas para os talvezes, para os não saberes, para as angústias e, talvez, para o novo, para o que ainda não é ou pode vir a ser.

A inquietação do grupo diante das cenas era tamanha que o espaço aberto para a discussão possibilitou também o compartilhamento das preocupações e aflições frente a um futuro próximo que já vem se apresentando nos estágios. Um futuro tão assolador quanto desejado que começa a convocá-los a ocupar um lugar que, até então, não reconheciam como sendo seu, apenas reconheciam sua estranheza. Não duvidam das dificuldades que a profissão implica, mas momentaneamente também não a tomam como algo possível. Há ainda um nítido distanciamento entre o lugar de professor e o lugar que eles se encontram, o de alunos, universitários. Talvez como uma forma de proteção da realidade “tão nua e crua” que puderam ver, ou têm visto, e problematizar. Talvez. Mas o importante de destacar é que esses lugares estão bem delimitados e ainda distantes um do outro.

> *Eu gostaria de ir lá, de realizar, mas eu gostaria de saber como. É fácil falar, mas eu gostaria de saber como. Se alguém tivesse uma fórmula pra me ensinar, porque não tem.*

Esse “não tem” (e ponto final) da última fala citada denuncia o sofrimento em precisar assumir que, tanto não há fórmulas, quanto não há “alguém” que possa ser

professor por ele. Ou seja, aqui, de carona com a angústia, escapa algo que deixa um rastro desse sujeito, que até então se escondia nos “lugares comuns” do discurso coletivo, e ele então passa a perceber que, em algum momento, vai ter que ocupar esse lugar, inevitavelmente.

O “dar a ler” pode ser o ato de um sujeito passional quando sua força não depende do seu saber, mas sim de sua ignorância, não depende de sua potência, mas da própria impotência, não de sua vontade, mas de seu abandono (LARROSA, 2004).

Essas falas desvendam também marcas evidentes do nosso modelo de educação tradicional, como a expectativa de que alguém diga como se deve fazer, denunciando a imagem da relação professor-aluno que prevalece, a de lugares que dizem de uma hierarquia, que dizem de autoritarismo, de uma dualidade inflexível de passividade-atividade e, principalmente, de uma relação de dependência, ou seja, o professor manda, o aluno obedece; o professor ensina, o aluno aprende; o professor avalia, o aluno acerta ou erra, etc. Não há espaço para o aluno advir, apenas regras a seguir. Não há espaço para o aluno ir além deste lugar “sem luz”, não há espaço para o sujeito vir à tona.

Ranciére (2007) nos propõe pensar que as formas de ensino retrógradas e aprisionantes são práticas preocupadas com a progressão ordenada, ou seja, do simples ao complexo. Sendo assim, a progressão do aluno está calcada sobre paradigmas de apropriação que desembocariam, inevitavelmente, em movimentos de distinção/diferença. Estabeleceu-se então uma prática explicativa que capitaneava o ensino, um compreender do insabido para a evolução dos postos pré-fixados, que apresentava uma obscuridade sem igual. Portanto, o explicador é visto em tal processo como um juiz do fazer do outro, e responsável por provocar uma virada na vida de um sujeito. A arte do explicador é uma arte da distância, “O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender” (p. 21-22).

O mito pedagógico se configura na des-razão de que o aluno não compreende a não ser pela intervenção explicativa do mestre, portanto, a compreensão está calcada na significação de que o aluno encontra-se aprisionado à espera da sua carta de alforria, escrita pelo explicador. Essa lógica está prescrita pelo paradigma da vigilância do mestre, no qual o aluno se posta no confronto sabedoria-ignorância. Já o mestre emancipador provoca no aluno uma relação de

“vontade” em que a proposta não está alicerçada em bases de dominação, tendo como conseqüência a liberdade do aluno com laços intelectuais igualitários entre os dois pólos. Portanto, ensinar o que se ignora desde que se emancipe o aluno é promover um circuito de potência criadora (RANCIÉRE, 2007).

Porém, a concepção de educação e o lugar do professor permanecem ainda bastante idealizados e normatizados por um movimento que convoca à: “é preciso fazer algo!”. Desta forma, este fazer estagna-se “em bloco”: o quê e como deve ser feito, como é desejável que seja. Mas diante de tanta clausura apenas um abismo se avista e a angústia sussurra por entre as faltas. E como escutá-la diante de tantos ruídos que não suportam as limitações dos corpos?

Neste primeiro momento as falas repletas de angústia parecem ser a única saída diante de tanto desconsolo, revelam esse sentimento de aprisionamento que os sufoca, e os faz preencherem os espaços de forma maciça e intensa. E é justamente aí, na própria angústia, que se mostra uma possível saída, fenda que se abre para o novo, onde se pode vir à tona para tomar fôlego.

7.2.2 Efeito de vertigem: tempo de recomeçar

> A oralidade é como abrir sulcos no ar (LARROSA, 2004, p. 43).

Este segundo tempo possui este título em função de apresentar dois movimentos importantes e delimitantes no rumo da discussão, apontando nitidamente dois giros, ou pontos de torsão, surpreendentes no processo do grupo justamente pela intensidade com que essas viradas acontecem no discurso no que se refere a dois posicionamentos específicos do grupo.

O primeiro deles trata-se de uma ressignificação do *ser* professor e o segundo de um reposicionamento frente aos lugares de aluno e de professor.

O que podemos destacar por agora do conceito de *efeito de vertigem* trabalhado por Pereira (2008) é a idéia de torsão, pontos de passagem e rompimento de uma continuidade. Também as origens do termo *vertigo,* que indica deslocamento, movimento; movimento de rotação, giro, tontura. Da derivação do verbo latino *vertere:* voltar(se), desviar, mudar, traduzir. A autora então descreve o

efeito de vertigem como um “deixar-se aspirar pelo abismo, pela entrega; um abandono comandado pelo fascínio que aliena” (p. 60); no qual o homem é tomado pelo lado que causa seu temor sem nenhuma espécie de luta.

Partindo desse conceito considerado fundamental para acompanhar este segundo momento do processo do grupo, vamos apontar a fala que marca o primeiro ponto de torsão:

> *Tem que trabalhar mais intensamente a tua vontade de ensinar, teu espírito de ir atrás... Por que eu vejo assim... Fiquei assim até, como eu posso te dizer, surpresa com a atitude da professora que eu tô orientando. Ela tem um engajamento social grande, ela pega meninos na praça, esses meninos de rua, ela leva, ela vai na escola, faz matricular, leva pai, leva mãe, dá escova de dente, dá tudo sabe, se mexe pra isso. E na sala de aula, é bem o que a gente tava falando daqueles “alunos-problemas”... Os que estão prontos, ela diz ‘estão prontos, eu vou chegar aqui e eles estão prontos de casa, eu vou passar o negócio, ele vai copiar, eu vou passar a atividade, ele vai corrigir’, sabe?! (...) Então ela tá pegando naqueles assim ó, que estão com os problemas, sabe: “Ah, tu não veio ontem, por que tu não veio ontem? Eu posso ligar pra tua mãe pra saber se o que tu ta me falando é verdade? Ou tu voltou lá pra praça pra vender droga?”; é... “Tu não fez a tarefa porque tu esqueceu o livro aqui ou porque tu deixou o livro de propósito pra não ter que fazer as coisas?”. (...) E eu vejo assim, faz vinte e oito anos que ela tá no magistério e ela não abriu mão disso, sabe. Ela não perdeu o gás e ela não ganha bem, ela não tem celular, ela vai de ônibus, ela caminha oito quadras pra ir até a parada, depois mais pra descer na casa dela e todo dia ela ta lá, ainda vai pra praça, faz isso, faz aquilo, sabe. É uma pessoa super engajada. E eu acho que com isso ela conseguiu, como eu posso dizer... O maior salário da vida dela, sabe, porque ela é realizada com aquilo, com os quatrocentos reais que ela ganha, porque ela tá mudando um monte de gente, ela não perdeu o gás por causa disso. Foi o que ela disse: ‘Se no momento que eu visse que não ia ter resultado...’, ela ia ter desistido. Mas tá vendo resultados assim, incríveis, sabe. Teve aluno dela que entrou na universidade, sabe. Então... o cara tava vendendo droga na praça há quinze anos atrás e agora tá na universidade, sabe.*

Para além do conteúdo da fala, o que nos interessa aqui é o movimento de torsão que ela representa, um movimento de ressignificação do *ser* professor, no qual esse fazer é, pela primeira vez desde o início das discussões, visto de uma forma diferenciada das anteriores, talvez uma visão mais romântica ou talvez mais realista... Mas de qualquer forma, apontado de um outro lugar. Um lugar que tropeça no desejo, que faz emergir a responsabilização por uma escolha que, independentemente de ser qualificada como boa ou ruim, carrega o peso das conseqüências dessa. Essa fala subjetiva o *ser* professor, coloca em cena o desejo, o “gostar do que faz”, questiona os “resultados” e as próprias dificuldades discutidas

exaustivamente há pouco. Amplia a dimensão e a significação do retorno social, ou seja, a professora é realizada com o que faz mesmo ganhando pouco, esse é o "maior salário da vida dela".

É preciso que se faça um rompimento inaudito da formação, permitindo que se escute, no âmago do processo formativo, um sujeito do desejo. O mais significativo a ser apontado na tradição pedagógica é a dimensão de uma educação formativa e humanizante baseado nos conceitos de cultura literária e humanística do conhecimento. Sendo assim, a idéia de formação surge a partir de um ato de pluralidade e criação evitando uma idéia prescritiva, normativa e autoritária que levaria, inevitavelmente, ao impedimento do que a tradição chamaria "ser plenamente humano".

O processo de formação de "si mesmo" poderia obedecer a uma operação metamórfica, fazendo-se sempre acompanhada de um outro. Essa experiência produz o rompimento com sistemas habituais engendrando no "em si mesmo" a possibilidade de construção e desconstrução da experiência formadora (LARROSA, 2001).

Este movimento de passagem, de travessia, de metamorfose que a formação implica atinge o seu ápice na fala seguinte quando a aluna realiza o giro em torno do próprio eixo da discussão "olhando por um outro viés" o *ser* professor. O ponto de torsão se dá no momento em que é realizada uma convocatória a problematizar o lugar que eles, enquanto futuros professores/educadores, podem vir a ocupar diante da realidade em questão. Esta fala carrega em si a dimensão de um outro lugar que os desvela e os compromete, trazendo à tona um posicionamento de responsabilização com esse lugar e com o próprio fazer.

> *E eu acho que, se ela que tem vinte e poucos anos de magistério não desistiu, nós que estamos recém começando o estágio, a gente não pode nem pensar em desistir. Se a gente tiver pensando em desistir, então que a gente não seja um educador, que desista agora antes de se formar, porque se não, não tem... não vai ter função... (...) E eu acho que o que a gente tá falando, a discussão tá indo muito pro lado de o que os alunos fazem de errado. E eu acho que nós aqui, enquanto... nesta situação, se vendo como futuros professores, educadores, a gente tem que pensar de um outro viés, né?! O que que nós estamos fazendo de errado ou o que os nossos professores estão fazendo de errado, e o que que pode ser feito pra melhor, pra mudar.*

Outro ponto interessante a destacar é a forma como é nomeado o *ser* professor: o “professor” passa a ser acompanhado pelo “educador”. Não pretendemos aprofundar essa discussão sobre a diferença ou não desses conceitos, mas apontar para a necessidade que surge a partir de então de ir um pouco mais além de onde se estava. Assim, podemos nos arriscar a pensar que há mais do que se pôde dizer implícito nestas duas nomeações.

> Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (LARROSA, 2004, p. 153).

Por enquanto, já está de bom tamanho nos determos no surgimento do “educador” neste percurso e neste “novo olhar”.

Um educador lê com seu próprio corpo, pois lê com os olhos, mas também com todos os sentidos: olfato, audição, tato, ventre e etc. O corpo inteiro está neste jogo de ler e fazer-se ler, ou seja, “Ler bem é olhar ativamente, olhar com olhos múltiplos e interessados” (LARROSA, 2005, p. 31).

O olhar do qual falamos aqui carrega uma dimensão que ultrapassa a noção básica de visão, pois não se trata de ver com os olhos, mas de ir além do que a visão pode alcançar, ir mais além do que nos é visível e aparente, é ir em direção ao que nos escapa, nos atravessa, ou que nos toca. É olhar com a carne, olhar com o corpo. O olhar se depara sempre com o inelutável volume dos corpos humanos, como nos diz Didi-Huberman (2006). Então é preciso fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete a um vazio que nos olha, nos concerne e, de alguma forma, nos constitui.

Esse desejo ou necessidade de “ir além” e de se fazer presente no processo diz também de uma entrega, uma entrega de si e do seu corpo ao que lhe convoca, e que ao lhe convocar, lhe desloca para um voltar-se a si, buscando fissuras no que já é e no que já tem.

7.2.3 Um estranho silêncio: tempo de calar

É preciso virar estrangeiro na própria terra para reaprender a ver.
É pelo exílio interno que se pode escapar.
(PEIXOTO, 1988, p. 363).

Este terceiro momento do percurso que temos percorrido vai se utilizar mais dos escritos dos envolvidos nesta pesquisa do que propriamente de suas falas, pois essas foram, em um determinado momento do processo, contidas e preservadas por um silêncio difícil de explicar, justamente porque não se tratou de um silêncio de privação ou de negação, mas de um silêncio de preservação e de um certo cuidado com as palavras, o que podemos interpretar aqui como uma suspensão de saberes e, até mesmo, dos sujeitos em questão. Talvez uma parada providencial, na qual o sujeito está ali onde não é e no que não se sabe, está no espaço dos intervalos. E isto não significa que não estejam presentes, pelo contrário, porque podemos ser e estar também na ausência e na falta. O escrito a seguir traz um pouco disso do que "não é" e do que pode vir a ser e o quanto isso nos desacomoda e incomoda, nos tira do lugar e, até mesmo, nos esgota:

> *Meu Deus, o que posso relacionar desse filme com o meu estágio??? Talvez eu pudesse chamar a atenção para a questão da AIDS ou das drogas e tudo isso com a prostituição misturada com homossexualismo. Mas isso já tá muito maçante, né? Muito batido, já tá dando nojo! Acho que prefiro falar sobre o relacionamento que pode ser muito frágil entre mãe e filho e como essa relação pode ser transferida para professora-aluno em sala de aula.*

Larrosa (2004) nos apresenta a noção de experiência como sendo algo que possa nos tocar, nos atravessar, e que diz de uma descontinuidade de um processo, de um gesto de interrupção que exige uma parada para pensar, para olhar, para escutar, para ir mais devagar... E é disto mesmo que se trata aqui, de uma parada para sentir, para suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação, podendo demorar-se nos detalhes, aprender a lentidão, a calar, a ter paciência, a dar-se tempo e espaço e a cultivar a arte do encontro.

Justamente por isso é que se faz indispensável analisarmos este momento partindo desta questão central do silêncio ou da “parada”, ou melhor, do tempo de calar e, consequentemente, do tempo de parar, e olharmos para este intervalo como um cuidado de si, em que as incertezas nos guiarão.

> O viajante vem de longe para interromper a comodidade do habitual e do acostumado, para produzir a diferença entre o que se é (e agora se está deixando de ser, porque começou a ser estranho e insuportável, radicalmente alheio), e o que se vem a ser (LARROSA, 2005, p. 59).

A experiência é um passo, uma passagem, uma viagem. Contém o “ex*”* do exterior, do exílio, do estranho, do estrangeiro. Contém o “per” de percurso, do “passar através”, em uma travessia na qual o sujeito se prova e se ensaia a si mesmo. No *periri* (de *experiri*), o *periculum,* o perigo, o risco. Portanto, a experiência da formação é uma aventura, e por se tratar de uma aventura não é normatizada por objetivos prévios e não possui garantias *à priori*, mas coloca em jogo o sujeito sem identidade real ou ideal, capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e submetê-la a um movimento incessante e contínuo de desconstrução e construção; um sujeito que já não se vê como uma substância dada, mas como forma a compor, em constante transformação e reinvenção de si (LARROSA, 2005).

> *Nos deparamos muitas vezes com pessoas totalmente diferentes dos padrões exigidos pela sociedade, então está em cada um tentar olhar para estas diferenças, não com preconceito, e sim como outra forma de olhar o mundo, que é o que cada pessoa pode oferecer. Cheguei na aula e um aluno estava com os dedos cortados - ‘bem cortados’, então perguntei e ele disse que o pai dele tinha dado uma facada em sua mão, pois estava drogado. Bom, é claro, fiquei totalmente sem reação. Depois pensei e vi que a qualquer momento pode acontecer coisas que mudam a percepção, o olhar que você pode ter do mundo.*

A dimensão do *estranho* colabora para pensarmos esses encontros e desencontros, e os intervalos no qual uma experiência de formação se dá. Diz de ambivalência e movimento. Freud (1919) vai abordar a relação entre aquilo que é

estranho, angustiante, e ao mesmo tempo, familiar, íntimo. Afirma que *o estranho* se remeteria sempre a uma circunstância em que cada um se encontra perdido, desconcertado e aponta dois rumos possíveis: ou se vai em busca da descoberta das significações que se ligaram à palavra *estranho* ao longo da sua trajetória, ou se reúne tudo o que desperta em nós o sentimento de estranheza, as impressões, sensações, experiências. De qualquer forma, a conclusão é a mesma: o estranho é a categoria do assustador que remete ao que já é conhecido, há muito familiar, mas que inicialmente parece distante. O *estranho* assinala no visual uma implicação do sujeito que põe em questão o lugar do eu.

Na inquietante e estranha situação de olhar e sermos olhados, o sujeito deixa de ser o mestre de seu olhar, sendo desalojado, para se ver tornado estranho (RIVERA, 2005).

> *È incrível a forma como muitas vezes somos manipulados pela mídia, por empresas, e ao invés de nos darmos conta do que acontece permanecermos coniventes com isso. Não buscamos formas de mudar as coisas, apenas damos continuidade a esse imenso ciclo o qual sem saber já nascemos viciados.*

Esse escrito revela uma exposição desse sujeito que escreve e que se põe a olhar-se de um outro lugar, mesmo estando ele em uma posição passiva diante desta cena/realidade que lhe choca e paralisa. Trata-se de um depoimento contido, mas não imparcial, tampouco acomodado, mas talvez surpreso com sua própria passividade. Larrosa (2004) afirma que o sujeito da experiência é aquele que se expõe, que se coloca em risco e se mostra vulnerável, independentemente da forma como se põe, ou como se opõe, ou como se impõe, o importante é o ato de colocar-se, de se expor. E quem se expõe se “dá a ver”, existe, é. Portanto, não há dúvidas de que se está ali, como se passivos de si mesmos, em um ato permissivo de se deixar tocar, deixando-se atravessar pelas coisas e, para que isso aconteça, é preciso de entrega. E a entrega, como nos diz Larrosa, não diz de atividade.

Privar alguém é algo desumano.

Calar é também uma forma de falar com o que não se diz. As entrelinhas dizem muito do que, às vezes, as palavras não suportam pronunciar, justamente dizem do que lhes falta. Nos resta apenas lidar com a morte das palavras, e não "desperdiçar", mas sim respeitar o silêncio e os seus sussurros.

> *Sobre a questão da morte, a maioria dos filmes fica uma dramatização com o foco na morte e parece que ele encara como coisas naturais, que são naturais na verdade, mas que a gente não encara também assim, né. Parece que no filme ele naturaliza isso.*

"Dar a ler é dar a aceitação da morte das próprias palavras": o silêncio, o talvez, a interrupção, o vazio no qual talvez pode vir o porvir da palavra ou a palavra do porvir (LARROSA, 2004, p. 31).

Este momento possui como marca essencialmente a diferença: os sujeitos já não são os mesmos, nada é mais o mesmo, os lugares já não são os mesmos. Esta é a única certeza que fica.

7.2.4 Em nome próprio: tempo de reinventar

> No meio do caminho tinha uma pedra
> tinha uma pedra no meio do caminho,
> tinha uma pedra
> no meio do caminho tinha uma pedra.
> (ANDRADE, 1997, p. 196).

Este quarto e último momento é o que mostra de uma forma mais ampla as marcas que se produziram durante esse processo de formação desses sujeitos no decorrer dos cinco encontros desta pesquisa. É o resultado do que vemos e do que nos olha, do encontro de si consigo mesmo em meio à um turbilhão de desencontros. Esse encontro (de si consigo), vale salientar, não se deu de forma estagnada e definitiva, mas de uma forma lenta e fragmentada, e em constante movimento, mesmo durante os intervalos. Esses são parte fundamental deste processo de travessia e dizem de tudo aquilo que não pôde e não pode ser

apreendido em palavras, em imagens ou em fragmentos escritos. São a experiência em si. E a pedra no meio do caminho, é justamente o sujeito o qual vamos tratar aqui, o do “nome próprio” que esbarrou em algum momento da trajetória naquele dos “lugares comuns”, e depois de recomeçar se perdeu no estranho de si mesmo para novamente se encontrar mesmo na escuridão em meio a tantas incertezas, inseguranças, e dúvidas.

O segredo é o tropeço, o vacilo, o passo em falso. A pedra apenas passou a existir de fato quando foi olhada e percebida pelo fato de interromper uma continuidade, por provocar uma ruptura. A pedra é o sujeito que está ali e que muitas vezes passa despercebido por parecer apenas uma pedra como qualquer outra. O que a diferencia e a torna singular é justamente a forma como a olhamos, como a nomeamos, o que desejamos dela e o que fazemos com ela.

> *Achei o trabalho bem proveitoso, pois foi possível fazer algumas reflexões sobre a vida. Sobre o modo de como pensamos sobre a vida. Será que existe o “normal” e o “louco”, o “certo” e o “errado”? Sobre o filme O Show de Truman, eu já havia olhado, mas olhando ele com a turma, refleti bem a real história dele. E o documentário Estamira foi fantástico. No início achei ela meio louca, mas depois parece que tudo que ela falava fazia algum sentido. Depois daquele dia passei a observar mais as pessoas e a ver que todo mundo tem algo a ensinar, o porteiro, a faxineira, os alunos, enfim, todos ao nosso redor.*

O movimento de ampliar seu olhar, ou sua visão de mundo, de olhar para a vida de um outro lugar, diz de uma aposta, a aposta no ir além do que já está dado, no que já está “pronto”, no que já era de antemão. Quando investimos em alguma coisa ou em alguém estamos depositando expectativas e, com isso, fazendo a vida girar, gerando movimentos, tirando tudo do lugar, abrindo brechas para o porvir e deixando-nos surpreender.

A tarefa de um leitor, como nos diz Larrosa (2005), é multiplicar suas perspectivas, educar seu gosto, apurar seu olfato, sensibilizar seu tato, formar um caráter mais livre de amarras, permitir que a imprevisibilidade faça parte imprescindível deste processo. É tomar este processo de leitura do mundo e de si como uma aventura por territórios inexplorados, sem a preocupação demasiada com os métodos de saber ler bem, mas com o interesse por saberes novos e múltiplos. Tomar o processo de formação como uma arte livre e infinita de descobrimentos.

> *A montagem das imagens dos filmes com nossas falas ficou muito interessante. Ao me ver e ouvir me senti incomodada pelo fato de, muitas vezes, no calor da discussão (emoção), acabar colocando mal meu pensamento e muitas vezes não esperei meus colegas terminarem suas falas. Mas gostei muito de ter visto esta montagem com nossas falas, adorei muito as discussões e acredito que aprendi muito com os meus colegas, com os filmes e com as discussões.*

Talvez a arte da educação seja a arte de um fazer em que cada um possa se transformar em si mesmo, na sua própria medida de possibilidades, até a sua própria altura. Algo que, evidentemente, não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado, porque o caminho da formação não existe, precisa ser construído de forma singular, tortuosa, arriscada, em que cada um avançará ou percorrerá conforme o seu fôlego suportar e conforme o seu tempo permitir (LARROSA, 2005).

> *Eu até me sinto sem jeito de falar porque eu desisti... não consegui vir em todas as reuniões aqui. Quando eu me deparei com essa forma de... eu encarei aquele primeiro encontro como uma espécie de "tu quer, é isto aqui", entende; "tu quer ser professor, é isso aqui, é isso que tu vai encontrar". Essa é uma problemática muito complexa, sabe. Então eu fiquei pensando... quando, logo que eu entrei na faculdade (...) eu tive três semestres de anestesia geral, sabe. Então nesses três semestres de anestesia geral eu ficava pensando "mas quando eu for professora eu vou ser assim, eu vou fazer isso, fazer aquilo...". Quando tu se depara, quando a anestesia passa, sabe, e que tu se depara com o que é mesmo, o que é que tu vai enfrentar e como tu vai enfrentar, tu vê que aquilo tudo despenca mesmo. Digamos assim, eu achei, eu achava que o problema era um e eu escolhi a licenciatura porque eu achei que eu podia fazer a minha parte nisso, sabe. Hoje em dia eu não sei mais qual é o problema. E hoje em dia eu acho que nem tenho mais sensibilidade pra fazer a minha parte. Eu já perdi a minha sensibilidade em algum lugar do caminho, talvez na anestesia, sabe. Eu não sei o que... Então agora eu já tô mais na busca do ser, que nem ela, a Deisi, falou agora, que do próprio ser professor. Eu acho que antes de ser professor eu preciso saber quem sou eu.*

Através desta fala podemos visualizar um movimento de integração do sujeito, integração da profissão com a sua própria vida; a profissão não é mais vista como se estivesse fora de si, como se fosse algo à parte, distante, instrumentalizada com técnicas e normativas, mas como algo que diz de si e de seus momentos, de suas angústias, preocupações e desejos. A educação ou o *ser* professor deixa de ser apenas uma questão social para se fazer presente na sua própria visão de mundo, ela toma um sentido novo e singular nesse corpo. Ela é sentida como parte

do corpo, esse como uma unidade singular e subjetiva. Esse movimento novo diz de um ponto de encontro de si consigo, diz de um olhar-se de um outro lugar, um lugar repleto de ressignificações e de “talvezes”. E é justamente aí, na dúvida, onde uma fenda abre-se para o advir do sujeito, abre-se para uma reinvenção de si.

Larrosa (2001) afirma que o “si mesmo“ precisa ser inventado, sempre de uma maneira singular, não se furtando das incertezas e dos desvios vinculados à problemática da formação. A descoberta de um sujeito está estritamente ligada a um lugar a ser conquistado, um desbravamento constante em busca de um prólogo que afirme a ascensão de um sujeito. Um processo de formação não deve estar vinculado à mera normatização e aos desígnios institucionais, de interpretações *a priori*, pois essas são eficientes em sufocar qualquer outra que venha a promover uma independização do sujeito criador. Portanto, podemos construir uma formação através de uma possibilidade de “desaprendizagem”, acreditando na possibilidade de abertura e de polifonia.

> *(...) antes eu tinha certeza que drogas faziam mal, porque todo mundo diz, né, passa na TV e tudo. Agora eu já não sei (risos), já não sei nada, sabe.*

Esta fala marca um movimento em direção à tomada de posição, rumo ao assumir-se, mesmo na dúvida ou no não saber, pois aqui ela abre mão da posição de “todo mundo” e reconhece essa como a do outro, e abre espaço para si mesma quando diz, tomada de angústia, e em primeira pessoa: “EU já não sei”. Então a única certeza que possui neste momento é que ela não é “todo mundo”, mesmo tendo que se confrontar com o vazio de não saber mais “nada” sobre si.

E isso já é o bastante por agora, pois quem somos e o que podemos chegar a ser está do lado da invenção, não do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento, ou da auto-realização, mas do lado da lógica obscura da invenção. Uma invenção que não se pensa a partir da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência como uma unidade na multiplicidade, uma singularidade múltipla que podemos chamar de obra de arte (LARROSA, 2005).

> *O filme lembra quantas vezes as histórias podem recomeçar mesmo... da força que a gente tem de recomeçar, de mudar; ele mostra a facilidade da mudança. Acho que ele traz isso: assim como tu tá vendo uma coisa, quando tu vê, já é outra coisa bem diferente.*

Essa fala traz, além da possibilidade da mudança e do recomeço, a possibilidade de olhares diversos, a potência das múltiplas interpretações em que somos jogamos o tempo todo, e o quanto se podem criar espaços que suportem o novo e que façam dele algo potencializador de experiências. Essa, assim como outras falas escolhidas para dizer deste momento de reinvenção de si, carrega uma sutileza no colocar-se, no sentido de uma abertura subjetiva para o que está sendo visto, no qual acontece um encontro entre os intervalos do que se olha e do que se diz. São posicionamentos que abandonam, de certa forma, o cárcere e a dureza dos conceitos prévios e passeiam por entre as palavras mais livremente, não de maneira sossegada, porém mais ocupada, mais cheias de tudo, apesar de terem sido esvaziadas de tantas outras coisas. É como se houvesse mais espaço para o sujeito falar em nome próprio, como se houvesse uma maior afinidade de quem fala com o que se fala. Como se as palavras tomassem corpo e ganhassem vida ou mais força talvez.

> *Fiquei meio tensa em pensar que me veria, fiquei com medo de ter falado bobagens, de pensamentos que hoje considero equivocados. Enfim, tudo foi tranqüilo. Somente gostaria de assistir a todos os comentários e poder avaliar melhor o que disse.*

Nessa fala anterior há claramente uma preocupação com o “me ver, com o que falei, e o quanto e se mudei”, e mais ainda, com “o que fui, com o que sou e com o que serei”. E tudo isso diante dos olhos de outrem: “como me viram, como me escutaram, como me avaliaram”. Diz de uma experiência de duas vias, de mão dupla, no campo do compartilhamento.

Costa (1998) trabalha com o conceito de *ficção do si mesmo*, e o caracteriza como uma necessidade que todos têm de contar-se entre os semelhantes, implicando elementos tanto de identidade quanto de diferença. O estatuto de verdade que a psicanálise atribui à ficção se dá pelo deslizamento dessa para o ato enunciativo. Com isso o sujeito é na medida em que ele enuncia. O contar-se por

meio da ficção, de certa forma, duplica a experiência na medida em que traz o que poderia ser único e singular para o campo da vivência compartilhada e, para tanto, torna-se indispensável o reconhecimento do outro, pois é esse testemunho que vai atestar o registro deste ato de criação.

E em qualquer versão que venhamos a produzir, estamos tanto numa posição de domínio, de atividade, de interpretação, quanto na posição de dominados, de passividade, de algo que nos escapa. Na versão que produzimos podemos estar em qualquer personagem, ou mesmo nos detalhes, e geralmente é pela estética por onde transborda o excesso ou a falta (COSTA, 1998).

O reinventar-se é o constante contar-se e recontar-se diversas vezes e de diversas maneiras, sendo todas elas versões possíveis e “verdadeiras”.

> *Esses filmes tem em comum o fato de fazer-nos pensar, debater não com os outros, mas em primeiro lugar com nossos valores, princípios e sentimentos mais profundos. Revendo no vídeo trechos que havia escrito, fiquei feliz, percebi que havia compreendido alguma coisa, acho mais fácil escrever do que falar muitas vezes e, no momento em que você vê um filme desses é produtivo (...)para refletir e expressar sensações.*

Aqui podemos nos utilizar de Foucault quando ele retoma o tema da invenção de si no conceito de estética da existência para avançarmos um pouco mais. A estética da existência, segundo o autor, por se tratar de uma prática ética de produção de subjetividade, é, ao mesmo tempo, assujeitada e resistente, ou seja, é um gesto eminentemente político que caracteriza a relação que mantemos com a nossa própria atualidade. Não se trata apenas de um aceitar-se a si mesmo tal como se é no decorrer dos processos, mas sim tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura. A esta prática de invenção de si contínua, complexa e compromissada, ele define como *fazer de sua vida uma obra de arte* (REVEL, 2005).

Fazer de sua vida uma obra de arte pode ser fazer de suas próprias versões espaços múltiplos que possam conter na sua complexa teia uma ética de um fazer, de um fazer de si e com o outro e para o outro. Criar intervalos que possam possibilitar a reinvenção e a ressignificação constante dessas relações que travamos com o que vemos e com o que nos olha, com esse estranho que nos assola, com o silêncio que nos cala, com as vertigens que nos tiram do eixo, com os lugares

comuns, com as experiências que nos atravessam e que, ao nos atravessar, nos constituem.

No último encontro, após a projeção do filme de devolução, solicitou-se aos participantes da pesquisa que escrevessem suas impressões sobre o filme e sobre o sentimento de ver-se na montagem das filmagens das discussões. Após algum tempo, fui recolhendo os escritos e, uma das participantes retira uma folha em branco do seu caderno e a me entrega. Quando fui recolhê-la, ela a pede de volta dizendo que esqueceu “de uma coisa”. Rapidamente puxa uma caneta e escreve o seu nome completo na folha e a me devolve. Disse a ela: “assinou embaixo”. E ela me responde: “não, assinei no meio”.

(Um escrito): Uma folha em branco com o nome completo escrito.

Em nome próprio é dar o seu nome a uma página em branco; é ocupar um lugar, seja ele qual for; é assumir seja lá sabe o quê; é ter coragem de deixar a sua marca; é desejar se fazer presente mesmo no vazio de uma imensidão; é reconhecer um intervalo; e, apesar disso e em função disso, “assinar embaixo” ou no meio, e não pretender um ponto final.

8. CONSIDERAÇÕES DE UM DAR A VER

La Lunette d'Approche, 1963, René Magritte.

> Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2004, p. 153).

Este percurso de trabalho com e sobre as formações teve seu início então com a dimensão da imagem e do movimento, recursos emprestados do cinema, do qual também nos utilizamos como dispositivo capaz de provocar movimentos e rupturas na trajetória de formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Desta forma, este tornou-se um espaço amplo e complexo, profícuo para tratar das mais diversas questões que atravessam a relação desses sujeitos com o seu próprio fazer. Muitas dessas questões dificilmente são trabalhadas, ou levadas em consideração, no contexto acadêmico em que prevalece o modelo técnico-científico de formação de professores, portanto, foram justamente essas que emergiram com maior vigor nas discussões, possibilitando com isso a intensificação das problematizações e dos desassossegos.

E é por esse motivo que se optou por pensar as formações de professores por outra via, pelo ponto de vista da arte, para criar espaços múltiplos que pudessem suportar a imprevisibilidade e o insabido. Trazer à tona a ultrapassada concepção de cinema como “imagem em movimento” foi uma aposta que nos possibilitou explorar um outro caminho do percurso, jogando essas noções básicas em um processo de formação que diz essencialmente disso, de imagens em movimento. São imagens de si, imagens do outro, imagens de um fazer, imagens do mundo. Imagens que, em constante movimento, levantaram questões fundamentais que dizem de quem somos e de que lugar falamos diante do grande espetáculo da vida.

Porém, vale lembrar, que falar ou escrever sobre cinema é extremamente difícil, pois implica, antes de mais nada, um problema de tradução: como traduzir com palavras o que é feito prioritariamente de imagens, imagens que falam por si, que pirueteiam livres de fronteiras, escapando sempre ao alcance de nossas "línguas"? Como expressar o que sentimos diante delas? Quando é o cinema que está em cena temos sempre a sensação de que as palavras se tornam escassas, talvez inalcançáveis, de que esbarramos nos limites, de que não passamos das imediações. Isto não significa que o cinema cale, pelo contrário, isto faz dele um provocador de palavras e pensamentos, um perpétuo espelho inconveniente. E, sem dúvida alguma, é justamente isso que resta da experiência com o cinema, com um bom filme, ou seja, aquilo que não se pode traduzir, que diz de sua potência. Podemos afirmar que o cinema abre-nos os olhos, multiplica-os, inquieta-os, os coloca na justa distância e os põe em movimento.

A relação entre cinema e a formação docente está aí nesta liberdade do que não se pode apreender, está na experiência do que nos atravessa, no que não pode ser traduzido de um fazer. Pois a formação não se limita a um processo isolado e definitivo de saberes e fazeres, mas sim de um contínuo e intenso movimento de travessias que se dá entre ou nos intervalos, e pelo qual somos todos constituídos, constantemente atravessados por essa experiência das relações. São experiências múltiplas e complexas, incapazes de serem apreendidas de forma determinante, pois são, antes de tudo, subjetivas, singulares e únicas, mesmo que produzidas no compartilhamento, mesmo que em algum momento deste processo possam ser lidas. São as várias versões que criamos na ficção do si mesmo nos capítulos da nossa história que nos levam a um ato de autoria.

Aqui apenas se colocou em evidência o protagonista desta história: o sujeito na e em formações. E tudo aquilo que ele carrega consigo: suas angústias, suas palavras e seus silêncios, suas certezas e suas dúvidas, sua submissão e sua indisciplina, sua liberdade e seu abandono, suas fragilidades e suas forças, suas quietudes e seu dinamismo, suas conquistas e decepções, suas vontades e suas fadigas, suas sombras e seus reflexos, seus lugares e não-lugares, suas vidas e a vida dos demais. Tudo aquilo que diz deles, do que já foram, do que são ou do que podem vir a ser. Diante de si, do outro, e dos talvezes.

Um processo de formações de sujeitos professores também implica e contém restos e intervalos, travessias e muralhas, experiências e rupturas, vida e morte. É

uma constante reinvenção de si, do outro e do seu fazer, através do contar-se e recontar-se de diferentes lugares, tendo o outro como testemunha capaz de reconhecer suas versões e o autorizar a dizer em nome próprio. É a potência da palavra e do que vemos e do que nos olha como aparatos constituintes subjetivos que dizem de um singular do *ser.* Isto porque fizemos da palavra a capacidade de iluminar a imagem, como nos diria Enéas de Souza (2007).

Jogar a imagem na tela e permitir que o sujeito fale sobre o que vê, o que sente e o que pensa, é autorizá-lo a ser e a ocupar um lugar, ou diversos lugares ao mesmo tempo. Ou mesmo se fazer nos intervalos. É acreditar que ele possa ser, ser professor se assim o desejar. E desejando, que possa se responsabilizar por isso, seja quais forem suas escolhas, desde que seja tocado por elas, com e apesar do outro.

São os efeitos dessas e outras experiências que farão desse sujeito um professor que talvez possa vir a reconhecer a força das palavras e, portanto, atentar para o uso que se pode fazer delas; que possa vir a reconhecer a importância das diversas formas de olhar para si ou para um outro; que possa vir a perceber tudo o que está implicado no lugar que ocupa e de como deseja ocupá-lo; que possa vir a recordar do quanto as relações são frágeis e necessitam ser preservadas; do quanto as dúvidas podem ser portas que se abrem e, principalmente, de o quanto tudo isso é complexo e intenso e imprevisível na maior parte do tempo. São tudo talvezes, expectativas, apostas. Porém isto não nos impede de desejar. Porque se nos furtarmos de desejar, aí sim o ponto final nos petrifica, nos paralisa definitivamente, põe fim aos movimentos e nos aprisiona no vazio da página em branco, sem nome, sem riscos, sem rastros, sem restos. E tudo o que somos e o que poderíamos vir a ser, e o que fazemos e o que poderíamos vir a fazer, se reduz ao abismo de um ponto final. “Será esta liberdade, a liberdade de escolher entre ameaçadores infortúnios, nossa única liberdade possível?”[7].

Ponto e nova linha: talvez por isso esta pesquisa tenha olhado mais atentamente para os movimentos e seus intervalos, por justamente acreditar que um processo de formação diz de transformação, de por vires, de reinvenções, e não de pontos finais que não suportem o recomeço. Olhou-se para os lugares comuns e o tempo de angústia, para a torsão e os efeitos de vertigem, para a dimensão do

[7] GALEANO, Eduardo, 2007, p. 8.

estranho e para o tempo de calar, para o nome próprio e a ficção do si mesmo, como movimentos que sacudiram os participantes da pesquisa através de vertiginosos giros, provocando torsões em cada passagem de um momento a outro que os reposicionava em novos ou em diferentes lugares de si. Com isto, novos olhares, novas lentes, novas paisagens, novas versões.

Portanto, pudemos testemunhar um processo de transformações de sujeitos em professores, e de professores em sujeitos. Esta constatação deu margem para a versão *sujeitos-professores* como uma única palavra, integrando os conceitos isolados de sujeito e professor, fortalecendo esses dois lugares que, a partir de agora, passa a ser um só. Então talvez possamos nomear essa experiência - de um processo *em* trans-formações de sujeitos-professores - como a "arte de um fazer(se) em intervalos": uma complexa e delicada arte de um fazer(se) experimentando-se, de um fazer(se) reinventando-se, de um fazer(se) pleno de autoria de si e, consequentemente, a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, uma obra de arte, única, singular e inédita.

Como nos diz Pessoa (2006, p. 410): "A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos".

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.
Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.
Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.
Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.
Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.
Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.
Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

Ferreira Gullar
(1975-1980)

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio F. **Fragmentos: 8 histórias e um conto inédito.** Porto Alegre: L&PM, 2008.

_____. **O Ovo Apunhalado.** Porto Alegre: L&PM, 2001.

ALMEIDA, Milton J. **Imagens e sons. A nova cultura oral.** São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **No meio do caminho.** In: Antologia Poética. Rio de Janeiro: Record, 1997.

AUMONT, Jacques. **A Imagem.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** In: JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W., ed. Entrevista narrativa. Editora Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIRMAN, Joel. **Psicanálise, ciência e cultura.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Bauru, SP: Edusc, 2004.

COSTA, Ana Maria M. **A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

_____. **A ficção do si mesmo.** In: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: Psicanálise e Literatura. Ano VIII. N° 15. Porto Alegre: Artes e Ofícios. Novembro, 1998.

DALÍ, Salvador. **A Metamorfose de Narciso** (1937). Óleo sobre tela. 540 x 353 - 67k – jpg (Disponível em: http://www.filosofia.com.pt/iquest/freud_inc/dali/p2.html. Acesso em: 13 nov/2009).

_____. **O Contador Antropomórfico** (1936). Óleo sobre tela. 600 x 342 - 27k – jpg (Disponível em: http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=714119. Acesso em: 13 nov/2009).

_____. **Criança geopolítica assistindo ao nascimento do novo homem** (1943). Oléo sobre tela. 352 x 302 - 45k – jpg (Disponível em: http://portas-lapsos.zip.net/arch2008-11-30_2008-12-06.html. Acesso em: 13 nov/2009).

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIDI-HUBERMAN, George. **Lo que vemos, lo que nos mira.** Buenos Aires: Ediciones Manatial, 2006.

ESCHER, M. C. **Mão com esfera reflectora** (1953). Litografia. 344 x 500 - 115k - jpg (Disponível em: www.netambulo.com/.../02/autorretrato_escher.jpg. Acesso em: 24 out/2009).

ESTAMIRA. Direção Marcos Prado. Rio de Janeiro: Zazen Produções Audiovisuais, 2006. 115 min.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FREUD, Sigmund. **Mas allá del principio del placer** (1920). Obras Completas. Vol. 3. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2007.

_____. **Lo siniestro** (1919). Obras Completas. Vol. 3. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2007.

_____. **Os instintos e suas vicissitudes** (1915). Vol. XIV. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 1998.

FROEMMING, Liliane. **Sonhos e lembranças no Cinema e na Psicanálise.** In: Correio da APPOA. Porto Alegre, n° 127, p. 7-11, agosto 2004.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso.** Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. **O Livro dos Abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2008.

GARNICA, A. V. M. **Algumas Notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia.** In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação, V. 1, n. 1, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

GULLAR, Ferreira. **Mau despertar.** In: Toda Poesia (1950-1980). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Traduzir-se.** In: Toda Poesia (1950-1980). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais de Psicanálise** (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

LARROSA, Jorge; CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean (Org.). **Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación.** In: CONNELLY, F.; CLANDININ, D. J., ed. Relatos de experiência e investigación narrativa. Barcelona, Ediciones Laertes, 1995.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, jan-abr, número 019, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. São Paulo, 2002.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia – o autismo e os impasses na constituição do sujeito.** Salvador: Ágalma, 2004.

LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. **Rumo à Palavra.** São Paulo: Escuta, 1997.

LEMINSKI, Paulo. **Rumo ao Sumo.** In: La vie en close. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: O corpo na linguagem.** Petrópolis: vozes, 2001.

MAGRITTE, René. **Espelho falso** (1928). Óleo sobre tela. 610 x 390 - 28k - jpg (Disponível em: olharglobal.net/category/comunidade-lusofona/. Acesso em: 10 out/2009).

____. **La Lunette d'Approche** (1963). Óleo sobre tela. 452 x 700 - 33k - jpg (Disponível em: http://magritte.blogs.sapo.pt/50093.html. Acesso em: 10 mar/2009).

_____. **La Reproduction Interdite** (1937). Óleo sobre tela. 250 x 321 - 12k - jpg (Disponível em: http://bibliotecariodebabel.com/2007/12/page/2/. Acesso em 05 out/2009).

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIRANDA, Margarete P., VASCONCELOS, Renata N., SANTIAGO, Ana Lydia B. **Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa.** In: Psicanálise, Educação e Transmissão, 6., 2006, São Paulo. (Disponível em:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 07 dez/2009).

MOURA, Ana; NIKOS, Isac. **Estudo de caso, construção do caso e ensaio Metapsicológico.** In: Pulsional Revista de Psicanálise, ano XIII, n° 140/141, 69-76, 2000.

NASIO, Juan D-. **O olhar em Psicanálise.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

NOVAES, Adauto. Org. O Olhar. CARDOSO, Sérgio. **O olhar dos viajantes.** São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. Org. O Olhar. CHAUÍ, Marilena. **Janela da alma, espelho do mundo.** São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. Org. O Olhar. PEIXOTO, Nelson B. **O olhar estrangeiro.** São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. Org. O Olhar. XAVIER, Ismail. **Cinema: revelação e engano.** São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. Org. Ética. Vários autores. PEIXOTO, Nelson B. **Ver o invisível: a ética das imagens.** São Paulo: Cia das Letras, 2007.

O SHOW de Truman. O Show da Vida. Direção de Peter Weir. EUA: Paramount Pictures, 1998. 102 min.

PEREIRA, Lúcia Serrano. **Um narrador incerto, entre o estranho e o familiar. A ficção machadiana na psicanálise.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

_____. **O conto machadiano: uma experiência de vertigem: ficção e psicanálise.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.** São Paulo: PUCSP/PPG Educação - Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado)

_____. **Aproximações entre a arte, a estética, a formação e a pedagogia.** Conferência realizada no II CEAC – Congresso de Educação, Arte e Cultura, Laboratório de Artes Visuais – Centro de Educação/UFSM/Santa Maria, set/ 2009.

_____. **Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável.** In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GE-01 (Educação e Arte). Caxambu, 2008. (Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20ge01%20-%20marcos%20villela%20pereira.pdf. Acesso em: 09 de abr. 2010).

PESSOA, Fernando. **N° 27.** Livro do Desassossego. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

_____. **N° 397.** Livro do Desassossego. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

_____. **N° 451**. Livro do Desassossego. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

PRO DIA nascer feliz. Direção de João Jardim. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2006. 88min.

QUINET, Antonio. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

QUINTANA, Mario. **Jardim Interior.** In: Quintana de bolso. Rua dos cataventos & outros poemas. Porto Alegre: L&PM, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

RIVERA, Tânia. **Arte e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

_____. **Cinema, imagem e psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema: Arte & Indústria.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

RUIZ, Castor B. **Os paradoxos do imaginário.** Porto Alegre: Ed. Unisinos, 2004.

SCHÖN, Donald A.; NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e a sua Formação. Formar professores como profissionais reflexivos.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Enéas de. **Trajetórias do Cinema Moderno e outros textos.** Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2007.

TUDO sobre a minha mãe. Direção Pedro Almodóvar. Espanha: El Deseo, 1999. 101 min.

VELÁZQUES, Diego. **Vénus ao Espelho** (1644-48). Óleo sobre tela. 400 x 273 - 19k – jpg (Disponível em: http://abrancoalmeida.com/2008/01/13/el-desnudo-de-velazquez/. Acesso em: 10 out/2009).

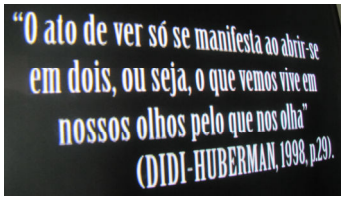
VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Líber Livro editora, 2007.

ZIMERMAN, D. E. & OSORIO, L .C. **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

APÊNDICE A – Transcrição da montagem de devolução

TRANSCRIÇÃO DA MONTAGEM DE DEVOLUÇÃO

CITAÇÃO DE ABERTURA



"O ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois, ou seja, o que vemos vive em nossos olhos pelo que nos olha" (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 29).

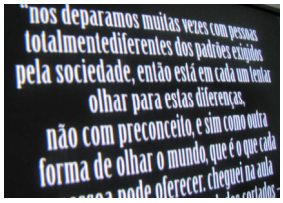
CENA DO FILME *TUDO SOBRE A MINHA MÃE*

Huma: Porque me olhas assim, estou horrível.
Nina: Não, não, estás mais linda do que nunca.

DISCUSSÃO SOBRE O FILME *TUDO SOBRE A MINHA MÃE*

Vanessa: A gente olha diferente para essas coisas que ele está apresentando através do olhar dele pra essas histórias. Parece que ele nos empresta os olhos dele pra que a gente possa ver isso de uma outra forma e de um outro lugar.

ESCRITO DOS PARTICIPANTES



"Nos deparamos muitas vezes com pessoas totalmente diferentes dos padrões exigidos pela sociedade, então está em cada um tentar olhar para estas diferenças, não com preconceito, e sim como outra forma de olhar o mundo, que é o que cada pessoa pode oferecer. Cheguei na aula e um aluno estava com os dedos cortados - 'bem cortados', então perguntei e ele disse que o pai dele tinha dado uma facada em sua mão, pois estava drogado. Bom, é claro, fiquei totalmente sem reação. Depois pensei e vi que a qualquer momento pode acontecer coisas que mudam a percepção, o olhar que você pode ter do mundo".

CENA DO FILME *T*

Huma: Ouça, você sabe dirigir?
Agrado: Sim, quando era jovem fui caminhoneiro.
Huma: É mesmo?!
Agrado: Em Paris, antes de pôr os seios. Então, deixei o caminhão e virei puta.
Huma: Que interessante!
Agrado: Muito!

CENA DO FILME *TUDO SOBRE A MINHA MÃE*

Irmã Rosa: O que é?
Manuela: Um autógrafo de Huma para Esteban: "Querido Esteban, este é o autógrafo que nunca dei a você, embora você tenha tentado".

DISCUSSÃO SOBRE O DOCUMENTÁRIO *PRO DIA NASCER FELIZ*

Fábio[8]: (...) Os alunos ficam em pé e levantam no meio da aula também. O professor explica uma atividade extremamente simples pra eles: "leiam, achem a função da raiz e dêem um exemplo". Repete umas seis vezes lá na frente. Aí o professor sai e pede "Fábio, tu segura eles aqui uns minutinhos que eu tenho que fazer não sei o quê" e uns me perguntam o que é pra fazer. Eles não tem o mínimo respeito. E eles não sabem ser cobrados. Se exigem o mínimo deles e eles não respeitam, não tem cobrança nenhuma. E isto é extremamente desmotivador para um professor.

Paula: Eles não tem respeito mesmo, até porque houve uma inversão de valores, a escola não tem só a função de transmitir o conhecimento, a escola não tem mais este papel, a escola tem que educar, entendeu, coisas que na real tem que vir de casa, entendeu. A criança tem que vir de casa com a noção de que o professor é

[8] Todos os nomes citados aqui são fictícios, com exceção dos nomes da pesquisadora e da orientadora da pesquisa.

quem manda, de que se o professor disser pra ele fazer, ele tem que fazer, de que ele tem que ficar quieto, tem que respeitar o colega, que ele não pode bater no colega. Na sala lá que to, é comum assim quando eu vejo, tem um dando tapa no outro, dando chute. Aí digo: “Parem”, e eles dizem: “foi fulano que me bateu”, sabe, aí eles ficam se justificando. Dá vontade de dizer: “tá, mas não quero saber, respeita o colega”. Mas eles não tem respeito por eles, eles batem e se agridem. Na minha época isso não acontecia e nós não somos tão velhos assim, nós temos entre vinte e vinte e um, vinte e três no máximo. Vinte e cinco?! E o professor era a maior autoridade na sala de aula.

Alicia: Mas também não seria porque eles cobram de menos, porque tu exigisse o mínimo daquele aluno. Se tu exigisse mais daquele aluno, se tu fosse mais em cima deles e dissesse “não”. Entende. Porque tem toda uma história que tem que exigir o mínimo, mas e se tu exigisse mais? Se tu fosse mais em cima, mais rigoroso? Isso é ruim? Será?

Fábio: A questão é o seguinte: eles vão tomar por base quem menos exigir deles. Sei lá, se todos os professores trabalham de um jeito que deixa eles saírem da aula, tu vai chegar e dizer pra eles: “Não, peraí, tu não pode sair da aula, fica aqui”.

Alicia: Ta, mas isso acontece com nós. Professor que não exige de nós, tu vai na aula? Não. Agora, professor que chega no começo do semestre e diz: “quem não vir na aula eu vou cobrar a chamada”, pode ver, a turma é cheia e fica em silêncio.

João: Isto numa universidade! Porque na escola se tu vai tentar exigir algo a mais de um aluno, ele vai te mandar pra aquele lugar.

Alicia: Por pensar assim que de repente isso aconteça, entende.

Maria: Não, e tem outra coisa! Aqui, te deu no saco e tu sai da aula; no colégio não. No colégio vem a vice-diretora com a criatura pelo braço e joga assim dentro da sala de aula e ainda pergunta porque saiu. Ele não é autorizado a ir no banheiro, não pode isso, não pode aquilo... Aí, tu fica com uma criatura se engalfinhando com a outra, rolando pelo chão da sala, tu grita e te mandam pra aquele lugar. Tu chama a

vice-diretora e ela olha pra tua cara e diz: “te vira, a turma é tua!”. E aí, o que tu faz?! Esses dias eu tive um aluno que olhou na minha cara e disse: “grita comigo então que eu sento”. E aí?! Porque ele sabe que eu não podia tomar as rédeas e fazer o que a professora nem faz e ele tava testando minha autoridade.

Joana: A minha professora na escola até tem o recurso da coordenação, mas são sempre os mesmos alunos, os pais vem na escola e eles dizem que não sabem o que fazer com os filhos. E eles continuam iguais, dando problema. Isso que a professora é um general dentro da sala de aula. Até porque, se ela não for, eles sobem por cima das classes. Eles são horríveis assim.

Natália: Os pais esperam que os professores eduquem, mandar pra escola e...

Joana: É!

CENAS DO DOCUMENTÁRIO *ESTAMIRA*

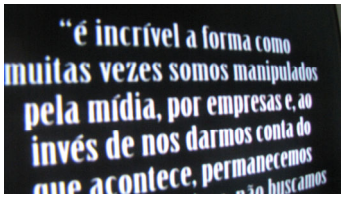
Estamira: Isto aqui é um disfarce de escravo. Escravo disfarçado de liberto, de libertado. Olha, a Isabel, ela salvou eles, né, e não deu emprego pra os escravos. Passam fome, comem qualquer coisa iguais aos animais, não tem educação; é, então, é muito triste.

Imagem dos participantes da pesquisa escrevendo em silêncio.
Imagem dos participantes da pesquisa assistindo ao filme, em silêncio.

CENA DO DOCUMENTÁRIO *ESTAMIRA*

Estamira: Vocês não aprendem na escola, vocês copiam. Vocês aprendem é com as ocorrências. Eu tenho um neto com dois anos que já sabe disso. Tenho de dois anos que ainda não foi na escola copiar hipocrisias e mentiras e charlatagem.

ESCRITO DOS PARTICIPANTES



"È incrível a forma como muitas vezes somos manipulados pela mídia, por empresas, e ao invés de nos darmos conta do que acontece permanecermos coniventes com isso. Não buscamos formas de mudar as coisas, apenas damos continuidade a esse imenso ciclo o qual sem saber já nascemos viciados".

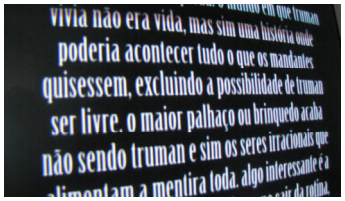
DISCUSSÃO SOBRE O FILME O *SHOW DE TRUMAN*

João: Aí ela decidiu mudar, né, tentou fazer com que ele visse a realidade. Não sei se alguém percebeu? Que lá atrás tinha uma foto na tv... Tinha um cartazinho lá que dizia que quem lutava por isso... e aparecia uma foto dele num porãozinho assim, mas na verdade...

Deisi: Estavam todos fazendo parte do jogo, né! Tava pagando por isso, porque sempre tem um preço, né. Então isso que é a coisa, que preço a gente paga, o quanto eu to disposto a pagar, o quanto eu tenho, e aí, tem que ver o que é caro pra mim ou não.

ESCRITO DOS PARTICIPANTES

"O filme retrata o quanto o ser humano, que se diz racional, pode se tornar manipulador, egoísta e fascinado por sua riqueza. O mundo em que Truman vivia não era vida, mas sim uma história onde poderia acontecer tudo o que os mandantes quisessem, excluindo a possibilidade de Truman ser livre. O maior palhaço ou brinquedo acaba não sendo Truman e sim os seres irracionais que alimentam a mentira toda. Algo



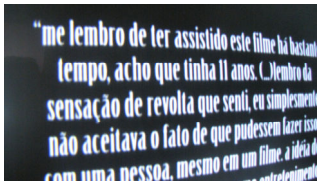
CENA DO FILME *TUDO SOBRE A MINHA MÃE*

Agrado: Sai muito caro ser autêntica. E, nestas coisas, não se deve ser avarenta. Porque nós ficamos mais autênticas quanto mais nós nos parecemos com o que sonhamos que somos.

CENA DO DOCUMENTÁRIO *ESTAMIRA*

Estamira: A minha missão, além de eu ser a Estamira, é revelar a verdade, somente a verdade. Seja mentira, seja capturar a mentira e tacar na cara, ou então, ensinar a mostrar o que eles não sabem, os inocentes... Não tem mais inocente, não tem, tem esperto ao contrário.

ESCRITO DOS PARTICIPANTES



"Me lembro de ter assistido este filme há bastante tempo, acho que tinha 11 anos. Apesar de não ter assistido até o fim, me lembro da sensação de revolta que senti, eu simplesmente não aceitava o fato de que pudessem fazer isso com uma pessoa, mesmo em um filme. A idéia de usar a vida de uma pessoa como entretenimento simplesmente não cabe na minha cabeça. Ao assistir esse filme hoje, anos após, além dos sentimentos que senti ao assistir o filme pela primeira vez, apenas me questiono se chegamos ao ponto em que os supostos "telespectadores" do filme chegaram, de aceitar o desrespeito extremo ao ser humano com naturalidade, e de encarar qualquer questionamento comum como "loucura" ou "normalidade".

DISCUSSÃO SOBRE O DOCUMENTÁRIO *ESTAMIRA*

Maria: Porque a loucura dela é menos agressiva do que a dele, porque ela não tenta mudar ninguém, né. Eles tentam...

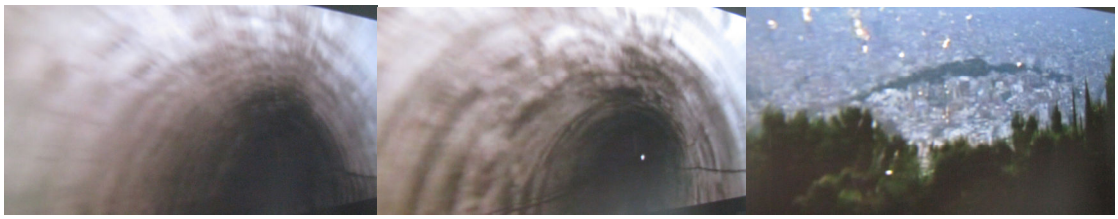
CENA DO DOCUMENTÁRIO *ESTAMIRA*

Estamira: Eu sei, por isso que eu ainda estou aqui visível, formato homem par, homem par, não tô falando de formato homem ímpar. Formato homem ímpar é vocês. Formato par é as mães, as mães é formato par. E os ímpar é o pai.

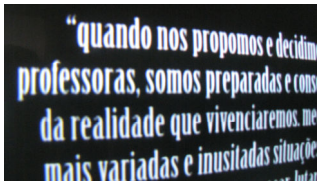
DISCUSSAO SOBRE O FILME *O SHOW DE TRUMAN*

Deisi: Tu não sabe de quem tem mais pena, se é dele ou se é de quem assiste. Porque os telespectadores são tão tristes quanto o personagem principal. E eles torcem pelo herói porque, na verdade, eles estão torcendo por si mesmos. Aquilo ali é “eu tô torcendo pra que eu consiga vencer essas amarras do viver”. Vocês não se sentiram vocês ali no estágio quando ele tava ali, e quando ele tava ali antes de chegar no muro, que ele tava se afogando... todo mundo tava torcendo pra que ele sobrevivesse. Porque ta todo mundo torcendo por vocês, mas ninguém te ajuda. Tu tá lá sozinho. E é isso. Quer dizer, alguns sucumbem, alguns professores adoecem neste lugar que é a escola. Se a gente pegar a quantidade de professores que está em laudo médico, a gente vai poder ver isso, né, é um lugar doente. Então assim, segurança pra quem? Segurança de quem? Quando nós estamos pensando que essa segurança é pra nos proteger, vocês estão enganados. Essa segurança é pra nos deixar no mesmo lugar. Nós é que somos um perigo, nós é que estamos sendo vigiados e a gente acha lindo; vamos colocar câmaras nos colégios, vamos botar câmeras nos banheiros. O que é isso, gente?! Tem professor dizendo isso, pra colocar câmeras nos banheiros. Escuta, vocês nunca tiveram um sóton na vida? Vocês não tem o sóton de vocês, o porão de vocês? Todo mundo tem! Por que que as crianças não podem ter?! Por que que os adolescentes não podem ter os seus sótons, os seus porões? Nós queremos cuidar de tudo, de todos os espaços deles e vigiar o tempo inteiro, porque eu não sei se é saudável o que eles estão fazendo. Saudável pra quem? Pra nossa mente doentia, é porque nós somos todos doentes.

CENA DO FILME *TUDO SOBRE MINHA MÃE*



ESCRITO DOS PARTICIPANTES



"Quando nos propomos e decidimos SER professoras, somos preparadas e 'conscientizadas' da realidade que vivenciaremos. Mediante as mais variadas e inusitadas situações somos testadas, instigadas a recomeçar, lutar renascer. A vida é assim feita de muitos recomeços, tentativas de melhorar, ajudar, sei lá... nada é fácil, mas temos que tentar e tentar!"

DISCUSSÃO SOBRE O FILME *PRO DIA NASCER FELIZ*

Joana: Isso que eu acho horrível, entendeu?! Ninguém deve ter uma família feliz, completa, com o pai, a mãe e os irmãos caminhando tudo ótimo, é claro que não! Mas acontece que isso acaba vindo de avalanche pra cima do professor. Quem é aqui de uma licenciatura que está saindo pra começar o seu estágio, está preparado pra enfrentar isso. Eu acho que ninguém porque, tu tem tua formação de casa, teus valores, como tu falou, mas de repente, é algo que vai te chocar, uma realidade que tu vai ficar assim olhando e o que tu vai fazer?! Vai ser o recuperador dos alunos perdidos?! Tu nunca vai conseguir fazer isso. Eu sinceramente não acredito. Tu recupera alguns, alguns tu pode até passar os teus valores, claro, só que é uma realidade chocante assim pra gente, é uma coisa assim que acaba vindo pra cima do professor essa responsabilidade. E ganhar quatrocentos reais pra mudar o mundo... eu acho bem complicado. E tu vê isso nos professores na escola nas reuniões que tem. Como é que eles vão pegar o problema de cada aluno e sair resolvendo, ninguém vai conseguir isso.

Alicia: Não, é que assim ó, tipo, tavam falando que ficavam chocados com a realidade, mas poxa, tu ta fazendo uma licenciatura, tu tem, tu já sabe, tu lê, tu vê que hoje em dia o ensino, ele é precário, então tu é que ta saindo da bolha naquele momento, tu não saiu ainda, tu ta saindo naquele momento se tu ta chocado. Por que na verdade tu não pode ficar chocado, a realidade ta aí, a gente vê todos os dias.

CENA DO FILME *ESTAMIRA*

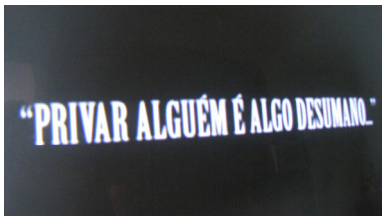
Estamira: Isto aqui é um depósito dos restos. Às vezes, é só resto, e às vezes, vem também descuido. Resto e descuido. Quem revelou o homem como único condicional ensinou ele a conservar as coisas e conservar as coisas é proteger, lavar, limpar e usar mais, o quanto pode. Você vive de uma tal maneira, que quanto menos as pessoas tem, mais eles menosprezam, mais eles jogam fora, quantos menos eles tem. Eu, Estamira, sou a visão de cada um. Ninguém pode viver sem mim, ninguém pode viver sem Estamira. Eu me sinto orgulho e tristeza por isso.

CENA DO FILME *TUDO SOBRE A MINHA MÃE*

DISCUSSÃO SOBRE O FILME *O SHOW DE TRUMAN*

Deisi: Sabe que agora os carros elétricos, carros que só ligam se tu tiver de cinto. Eu disse “Meu Deus! Só falta isso!”, quer dizer, eu não posso nem querer me machucar, porque se eu quiser bater o carro no muro, meu carro não liga se eu não quiser botar o cinto, mas que inferno! Eles querem determinar o que eu ponho pra dentro, o quanto eu ponho, né, e de que marca ainda. E se eu quiser me drogar, com licença. Porque o Estado tem que decidir o que eu como, o que eu visto, o que eu penso, o que eu bebo e que dia que eu vou morrer. É um inferno! Isto é a própria prisão. A gente é o Truman!

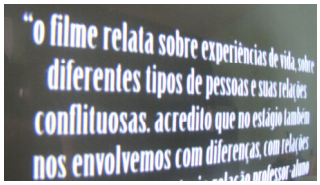
ESCRITO DOS PARTICIPANTES



"Privar alguém é algo desumano".

CENA DO FILME *TUDO SOBRE A MINHA MÃE*

ESCRITO DOS PARTICIPANTES



"O filme relata sobre experiências de vida, sobre diferentes tipos de pessoas e suas relações conflituosas. Acredito que no estágio também nos envolvemos com diferenças, com relações conflituosas. A própria relação professor-aluno é bastante complexa e envolve uma série de vivências e influências. Além disso, não deixo de pensar na minha mãe e no quanto ela me ajuda em todas as minhas fases da vida, muito mais agora com o estágio".

DISCUSSÃO SOBRE O FILME *PRO DIA NASCER FELIZ*

Joana: Eu gostaria de ir lá, de realizar, mas eu gostaria de saber como. É fácil falar, mas eu gostaria de saber como. Se alguém tivesse uma fórmula pra me ensinar, porque não tem.

Alicia: É que a realidade não pode ser mudada...

Maria: Tem que trabalhar mais intensamente a tua vontade de ensinar, teu espírito de ir atrás... Por que eu vejo assim... Fiquei assim até, como eu posso te dizer, surpresa com a atitude da professora que eu to orientando. Ela tem um engajamento social grande, ela pega meninos na praça, esses meninos de rua, ela leva, ela vai na escola, faz matricular, leva pai, leva mãe, dá escova de dente, dá tudo sabe, se mexe pra isso. E na sala de aula, é bem o que a gente tava falando daqueles "alunos-problemas"... Os que estão prontos, ela diz "estão prontos, eu vou chegar aqui e eles estão prontos de casa, eu vou passar o negócio, ele vai copiar, eu vou passar a atividade, ele vai corrigir", sabe?! Ela deixa mais esses encaminhados, como a gente mesmo diz, a gente teve professores ruins mas nem por isso a gente desistiu de fazer as coisas. Então ela ta pegando naqueles assim ó, que estão com os problemas, sabe: "Ah, tu não veio ontem, por que tu não veio ontem? Eu posso ligar pra tua mãe pra saber se o que tu ta me falando é verdade? Ou tu voltou lá pra praça pra vender droga?"; é... "Tu não fez a tarefa porque tu esqueceu o livro aqui ou porque tu deixou o livro de propósito pra não ter que fazer as coisas?". Sabe, ela pega assim ó... E eu vejo assim, faz vinte e oito anos que ela ta no magistério e ela não abriu mão disso, sabe. Ela não perdeu o gás e ela não ganha bem, ela não tem celular, ela vai de ônibus, ela caminha oito quadras pra ir até a parada, depois mais pra descer na casa dela e todo dia ela ta lá, ainda vai pra praça, faz isso, faz aquilo, sabe. É uma pessoa super engajada. E eu acho que com isso ela conseguiu, como eu posso dizer... O maior salário da vida dela, sabe, porque ela é realizada com aquilo, com os quatrocentos reais que ela ganha, porque ela ta mudando um monte de gente, ela não perdeu o gás por causa disso. Foi o que ela disse: "Se no momento que eu visse que não ia ter resultado...", ela ia ter desistido. Mas ta vendo resultados assim, incríveis, sabe. Teve aluno dela que entrou na universidade, sabe. Então... o cara tava vendendo droga na praça há quinze anos atrás e agora ta na universidade, sabe.

Beatriz: E eu acho que, se ela que tem vinte e poucos anos de magistério não desistiu, nós que estamos recém começando o estágio, a gente não pode nem pensar em desistir. Se a gente tiver pensando em desistir, então que a gente não seja um educador, que desista agora antes de se formar, porque se não, não tem... não vai ter função...

CENA DO DOCUMENTARIO *ESTAMIRA*

Estamira: Agora trabalhar é outra coisa, absoluta, absoluta. Eu, Estamira, é que vos digo ao mundo inteiro, a todos: trabalhar, não sacrificar.

DISCUSSAO SOBRE O DOCUMENTÁRIO *PRO DIA NASCER FELIZ*

Joana: Não dá pra justificar que tu desista de toda uma turma por causa de um aluno também.

Alicia: Mas se tu conseguir mudar a cabeça de um ou dois alunos, tu já vai estar ganhando, porque a cabeça da maioria tu não vai conseguir atingir, principalmente quando eles são adolescentes. Isso não vai acontecer! Agora, se tu conseguir atingir um ou dois alunos, com certeza isso é viável. Ainda mais quando a pessoa é de classe mais baixa, tu vai conseguir que um aluno preste atenção em ti, que veja o que é bom e que siga adiante, ou dois de uma turma de trinta. E será que eles acham isso importante? Será que isso na vida deles é o melhor?

Paula: Mas o brasileiro é muito imediatista. Aliás, o grande defeito do brasileiro é ser imediatista, por que se ele quer resultado, ele quer agora, ele não pensa que daqui há sete anos ele vai estar no ensino superior e vai poder ganhar um salário bom. Ele não pensa nisso, ele quer agora, aí ele vai ver, vai virar aviãozinho por daqui há pouco ele vai ganhar dez reais e com dez reais ele vai poder comprar tudo que é

bobagem. Então, é o imediatismo brasileiro, entendeu? É aquela coisa de soltar tudo pra agora. Por que que a gente tem PROUNI? Por causa do imediatismo brasileiro. Ah, qual é o problema? Tem pouca gente no ensino superior, então vamos meter gente no ensino superior. Aí vem um prego que não sabe o que é organela, lá tu tem...

Beatriz: É, eu achei super interessante até agora as últimas falas assim, e acho que daria pra complementar, hãhãã, de uma fala de uma aluno, que é de São Paulo, não sei em que escola, não me lembro agora, que ele falou que ele não sabe se vai estar vivo amanhã, então ele não tem perspectiva de futuro, é..., ele...hãhãã... Essas falas tão românticas que a gente fica dizendo pra ele não serve, sabe. Por que ele pode morrer amanha, então pra ele tudo o que vier é lucro. Então ele precisa do imediato, sabe? Então assim, eu acho que essas... claro que PROUNI não resolve as coisas do mundo, que bolsa-família não resolve o problema social do Brasil, que bolsa-isso não resolve. Só que tem pessoas que são sedentas por isso, que precisam disso, porque não tem, não tem oportunidade. A gente não pode... Eu acho que é muito, muito romântico, novamente falando, dizer que todas as pessoas tem oportunidade, isso não é verdade! E eu acho que o que a gente ta falando, a discussão ta indo muito pro lado de o que os alunos fazem de errado. E eu acho que nós aqui, enquanto... nesta situação, se vendo como futuros professores, educadores, a gente tem que pensar de um outro viés, né?! O que que nós estamos fazendo de errado ou o que os nossos professores estão fazendo de errado, e o que que pode ser feito pra melhor, pra mudar, pra...

CENA DO FILME *TUDO SOBRE A MINHA MÃE*

Lola: Manuela, quanto me agrada ver-te. É uma pena que seja aqui.
Manuela: Não poderia ser em outro lugar. Você não é um ser humano Lola, és uma epidemia.
Lola: Sempre fui excessiva. E estou muito cansada. Manuela, estou morrendo. Venha. Estou me despedindo de tudo. Roubei Agrado para pagar a viagem à Argentina. Queria ver nossa cidade pela última vez. O rio, nossa rua... E fico feliz de também poder me despedir de você. Só me falta conhecer o filho da irmã Rosa, ao meu filho. Sempre sonhei em ter um filho. Você sabe disso.
Manuela: Quando parti de Barcelona, estava grávida de você.
Lola: O quê? Quer dizer que você também... Você o teve?
Manuela: Um menino lindíssimo.
Lola: Eu quero vê-lo! Você o trouxe com você?
Manuela: Está em Madrid, mas não pode vê-lo.
Lola: Manuela, por favor...
Manuela: Há seis meses, um carro o atropelou, e o matou. Eu vim à Barcelona só para contar a você. Eu lamento. Lamento.

CENA DO DOCUMENTÁRIO *ESTAMIRA*

Estamira: A minha missão, além de eu ser a Estamira, é revelar a verdade, somente a verdade. Seja mentira, seja capturar a mentira e tacar na cara, ou então, ensinar a mostrar o que eles não sabem, os inocentes... Não tem mais inocente, não tem, tem esperto ao contrário.

DISCUSSÃO SOBRE O FILME *TUDO SOBRE A MINHA MÃE*

Natália: Sobre a questão da morte, a maioria dos filmes fica uma dramatização com o foco na morte e parece que *ele* encara como coisas naturais, que são naturais na verdade, mas que a gente não encara também assim, né. Parece que no filme ele naturaliza isso.

Cristina: O filme lembra quantas vezes as histórias podem recomeçar mesmo... da força que a gente tem de recomeçar, de mudar; ele mostra a facilidade da mudança. Acho que ele traz isso: assim como tu ta vendo uma coisa, quando tu vê, já é outra coisa bem diferente.

Natália: É como um organismo... a pessoa, ela vai se adaptando às situações e vai mudando.

Cristina: E não é que ela queira se adaptar, ela tem que se adaptar e tem que fazer alguma coisa com isso.

CENAS DO DOCUMENTÁRIO *ESTAMIRA*

Estamira: Isto aqui é um depósito dos restos. Às vezes, é só resto, e às vezes, vem também descuido. Resto e descuido. Quem revelou o homem como único condicional ensinou ele a conservar as coisas e conservar as coisas é proteger, lavar, limpar e usar mais, o quanto pode. Você vive de uma tal maneira, que quanto menos as pessoas tem, mais eles menosprezam, mais eles jogam fora, quantos menos eles tem. Eu, Estamira, sou a visão de cada um. Ninguém pode viver sem mim, ninguém pode viver sem Estamira. Eu me sinto orgulho e tristeza por isso.

DISCUSSÃO SOBRE O DOCUMENTÁRIO *PRO DIA NASCER FELIZ*

Paula: Eu vou trabalhar da melhor forma possível. Agora, se não for aceito isso, assim ó, se os alunos não quiserem, também eu não vou fazer milagre. Acho que eu to bem consciente disso, eu vou ser a professora que a turma quiser.

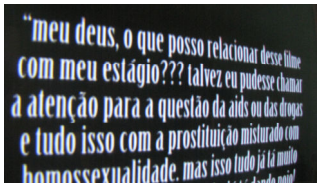
Joana: Como o professor... Eu, pensando como professora, eu acho isso muito frustrante, porque se mudar dois de trinta. Qual é a graça de ir pra sala de aula e mudar dois? Eu não vejo graça nenhuma. Aí tu vai desenvolver um trabalho pra dois?!

Paula: E esses dois iriam mudar de qualquer forma. Quantos professores nossos nós já tivemos péssimos e quantos professores nós já tivemos bons? E nós nem por isso nos desvirtuamos ou não estamos no ensino superior. É porque partiu da gente, entendeu? Eu vou estudar e eu quero estudar. Então eu não tinha nem dúvida! Se não tivesse partido de mim, entendeu, em sair pra estudar... Então, esses que querem, vão sair por eles, não por mim.

DISCUSSÃO SOBRE O DOCUMENTÁRIO *ESTAMIRA*

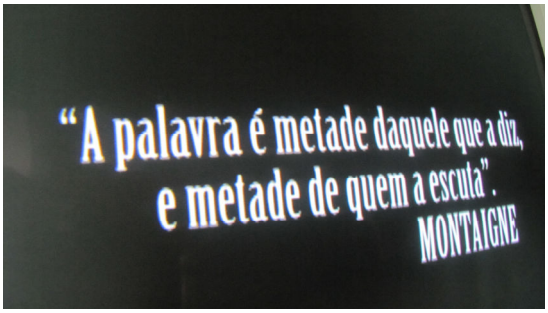
Fernando: Numa escola, por exemplo, uma turma de sexta série, digamos, que tenha meia dúzia de professores... Se um professor trabalhar de forma diferente, dinâmica, fazer a turma trabalhar, esse professor vai fazer diferença pra aquela turma, aquela turma de trinta alunos. Então pra aqueles trinta alunos esse professor fez diferença, os outros... entraram e saíram da sala e alguns alunos não vão saber nem o nome da criatura, mas desse “um”, eles vão lembrar, mesmo que não tenha dado certo a idéia que ele propôs. A intenção dele foi boa, eles vão lembrar: “ah, ele tentou fazer um negócio legal, mas a gente não teve aquela troca, né, de informação”.

ESCRITO DOS PARTICIPANTES



"Meu Deus, o que posso relacionar desse filme com o meu estágio??? Talvez eu pudesse chamar a atenção para a questão da AIDS ou das drogas e tudo isso com a prostituição misturada com homossexualismo. Mas isso já tá muito maçante, né? Muito batido, já ta dando nojo! Acho que prefiro falar sobre o relacionamento que pode ser muito frágil entre mãe e filho e como essa relação pode ser transferida para professora-aluno em sala de aula".

CENA DO FILME *TUDO SOBRE A MINHA MÃE*

Manuela: Eu arrumei um emprego ontem. Estarei ocupada o dia todo. Escuta Rosa! Você está me pedindo que seja sua mãe e não tem direito! Você tem mãe, mesmo que não goste dela. Não se escolhem os pais! São quem são! Rosa, meu Deus!

CITAÇÃO FINAL