



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

Tania Micheline Miorando

**IR AO CINEMA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E
O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO
NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES**

Santa Maria, RS, Brasil

2018

Tania Micheline Miorando

**IR AO CINEMA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E
O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO
NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)
Coorientador: Professor Dr. Luciano Bedin da Costa (UFRGS)

Santa Maria, RS, Brasil

2018

MIORANDO, Tania Micheline

IR AO CINEMA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O
INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS
FORMATIVOS DOCENTES / Tania Micheline MIORANDO.- 2018.
150 p.; 30 cm

Orientadora: Valeska Fortes de Oliveira

Coorientador: Luciano Bedin da Costa

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. Formação de Professores 2. Língua Brasileira de
Sinais 3. Imaginário Social 4. Cinema e Educação 5.
Estética I. Oliveira, Valeska Fortes de II. Costa,
Luciano Bedin da III. Título.

Tania Micheline Miorando

**IR AO CINEMA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E
O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO
NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 03 de agosto de 2018:

Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Luciano Bedin da Costa, Dr. (UFRGS)
(Coorientador)

Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFarroupilha)

Marcos Villela Pereira, Dr. (PUCRS)

Lutiere Dalla Valle, Dr. (UFSM)

Glaucimara Pires Oliveira, Dr^a. (UFSM)

Helenise Sangoi Antunes, Dr^a. (UFSM)

Luiz Gilberto Kronbauer, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil
2018

*A todos os professores que acreditam
em uma educação de fazeres
instituintes ético-estéticos.*

AGRADECIMENTOS

O tempo de estudo para pensar e escrever uma tese revela-se como mil filmes: de todas as categorias! De um roteiro a outro nos inspiramos, nos emocionamos, cansamos, mas voltamos. A tese não finaliza, termina o tempo de escrita - é isso!

Os agradecimentos são para todos aqueles nomes que passam no seu final e nem sempre olhamos, mas estão lá! Assim, também aqui caberá alguns nomes, não todos, muitos ficarão inscritos cena a cena, que viabilizaram a sua produção!

Um agradecimento especial à orientadora, Prof^a Valeska Fortes de Oliveira que, mais que professora, inspirou-me desde a graduação, depois mestrado e agora doutorado - nos estudos e na vida!

Ao Prof^o Luciano Bedin da Costa, coorientador, pela sensibilidade na leitura das pistas desde o projeto até o final da tese. Um encontro importante, afetivo e inspirador.

Aos professores avaliadores, Marcos Villela Pereira, Vantoir Roberto Brancher, Lutiere Dalla Valle, Glaucimara Pires Oliveira, Helenise Sangoi Antunes e Luiz Gilberto Kronbauer - cada um muito importante em minha vida acadêmica e pessoal. Em mais este momento, na leitura e avaliação deste estudo.

Aos colegas e amigos do Gepeis (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), pelo importante e premiado filme que produzimos em nossas vidas, nos cenários da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Aos professores e à turma de Pós-Graduação da UFSM: todos os momentos de estudo foram tão agradáveis, quanto duros e críticos pela responsabilidade que vimos ratificar no compromisso com a educação nesta caminhada.

Aos colegas e amigos da Universidade do Vale do Taquari - Univates, por todos os momentos de discussão e trabalho na educação. Aos alunos das licenciaturas e bacharelados que aceitaram participar da pesquisa, cedendo suas narrativas para o meu estudo.

À família, que sempre esteve apoiando sem medir esforços!

Ao Paulo, por fazer comigo esta tese, me apoiar sempre e estar no meu filme!

"Pensar não é sair da caverna, nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das coisas mesmas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto [...]. É perder-se nas galerias que só existem porque, incansavelmente, nós as escavamos, girar em círculos no fundo de um beco sem saída cujo acesso fechou-se por trás de nossos passos - até que esta rotação abra, inexplicavelmente, fissuras praticáveis na parede"
(CASTORIADIS, 2004, p.7).

RESUMO

IR AO CINEMA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES

AUTORA: Tania Micheline Miorando
ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Valeska Fortes de Oliveira
COORIENTADOR: Prof^º Dr. Luciano Bedin da Costa

A educação abre-se à experiência cinema, trazendo o cuidado ético-estético em educação para a formação inicial, instituindo-se a partir de processos formativos docentes. Esta é a tese de doutorado que apresento à Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A tese propôs-se a uma investigação que objetivou analisar os processos formativos docentes na formação inicial de professores a partir do instituinte ético-estético em educação, mobilizados pelo cinema. A investigação dedicou-se a relacionar a formação ético-estética com a educação de surdos, no aprendizado de Libras para professores ouvintes em formação inicial na perspectiva de considerar a importância que a imagem tem no cotidiano e o quanto, contemporaneamente, está em pauta esta formação. As discussões teóricas se deram tomando por base o Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis, para discutir a Formação Inicial de Professores e o Cinema, sempre considerando os territórios da Formação de Professores, a Estética, a Ética e o Cinema. Os dispositivos metodológicos fundamentaram-se na pesquisa-formação (JOSSO, 2004), a partir de narrativas de professores em formação inicial que cursavam Língua Brasileira de Sinais. As narrativas provocadas pelo cinema abriram-se a uma perspectiva de compreensão hermenêutica (GADAMER, 2015) por chamar ao diálogo, em um exercício de aproximação e compreensão das informações, frente ao posicionamentos dos estudantes. Os resultados alcançados dizem da potência do cinema e da experiência estética como forma provocativa à formação de professores e o imaginário que institui a educação. O cinema foi para este estudo um dispositivo de formação (SOUTO, 1999), provocando a experiência cinema que chamou ao diálogo, direcionando o olhar para o outro pela estética. A estética perpassou o tempo e configurou-se em experiência ética na formação docente. A ética vistoriou definições que trouxeram para a sua consideração conceitos plenos da riqueza, os quais falta enaltecer em nossas relações: a alteridade, a sensibilidade, o outro, a diferença. A docência em formação inicial dá espaço para romper com o racionalismo de programas curriculares quando se permite a leituras matizadas com a arte, abrindo-se a uma estética que permite à educação sair de formalismos reducionistas de programas curriculares fechados em si. Esta investigação veio reafirmar o diálogo, provocado pelo cinema na formação de professores e na formação pessoal, instituindo a ética e a estética na docência.

Palavras-chave: Formação de Professores. Língua Brasileira de Sinais. Imaginário Social. Cinema e Educação. Estética.

ABSTRACT

GOING TO THE CINEMA: THE INITIAL TEACHER TRAINING AND THE ETHICAL-AESTHETIC INSTITUTE IN EDUCATION IN TEACHING TRAINING PROCESSES

AUTHOR: Tania Micheline Miorando
ADVISOR: Prof^a. Dra. Valeska Fortes de Oliveira
CO-ADVISOR: Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa

Education opens to the cinema experience, bringing the ethical-aesthetic care in education to the initial formation, instituting itself from formative teaching processes. This is the doctoral thesis that I present to the Line of Research Training, Knowledge and Professional Development, of the Post-Graduation Program in Education, of the Federal University of Santa Maria (UFSM). The thesis proposed an investigation that aimed to analyze the teaching formative processes in the initial formation of teachers from the ethical-aesthetic institute in education, mobilized by the cinema. The research was devoted to linking ethical-aesthetic training with the education of deaf people, in the learning of Libras by teachers, who are listeners, in their initial formation, in order to consider the importance that the image has in everyday life and how much, contemporarily, this formation is an issue. The theoretical discussions were based on the Social Imaginary, by Cornelius Castoriadis, to discuss the Initial Formation of Teachers and the Cinema, always considering the territories of Teacher Training, Aesthetics, Ethics and the Cinema. The methodological devices were based on the research-training (JOSSO, 2004), from the narratives of teachers in initial formation who studied the Brazilian Sign Language. The narratives provoked by the cinema opened to a perspective of hermeneutic understanding (GADAMER, 2015) for calling to dialogue, in an exercise of approximation and understanding of the information, in view of the students' positions. The results show the power of the cinema and of the aesthetic experience as a provocative way to the formation of teachers and the imaginary that establishes education. The cinema was for this study a training device (SOUTO, 1999), provoking the cinema experience that called to dialogue, directing the look to the other by the aesthetics. Aesthetics went through time and became an ethical experience in teacher training. Ethics surveyed definitions that brought to its consideration concepts full of wealth that we lack to enhance in our relationships: alterity, sensitivity, the other, the difference. Teaching in initial formation gives space to break with the rationalism of curricular programs when one allows for readings nuanced with art, opening up to an aesthetic that allows education to escape from reductionist formalisms of closed curricula itself. This research reaffirmed the dialogue, provoked by the cinema in the formation of teachers and in the personal formation, instituting ethics and aesthetics in teaching.

Keywords: Teacher training. Brazilian Sign Language. Social Imaginary. Cinema and Education. Aesthetics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - "Onde fica a casa do meu amigo?" 0':08" - Porta. Abertura. Entrada. Passagem.	25
Figura 2 - "Onde fica a casa do meu amigo?" 30':49" - Um menino batendo à porta: o que busca?	25
Figura 3 - "Onde fica a casa do meu amigo?" 30':55" - O menino procura: o que ele encontra?.....	26
Figura 4 - "Onde fica a casa do meu amigo?" 1:16':57" - Um caderno florido.	26
Figura 5 - "O pão e o Beco" 0':30" - Uma brincadeira pelo caminho.	45
Figura 6 - "O pão e o Beco" 3':33" - O menino pensando: planos, estratégias, ideias.	45
Figura 7 - "O pão e o Beco" 8':41" - Lado a lado com o desafio.	46
Figura 8 - "Close-up" 0':21" - Os policiais e o repórter: em busca da verdadeira história.	57
Figura 9 - "Close-up" 25':09" - Sabzian e Kiarostami: uma conversa importante.	57
Figura 10 - "Close-up" 33':49" - O encontro no ônibus: mudança de rumos.	58
Figura 11 - "Close-up" 1:32':24" - Flores por um perdão.	58
Figura 12 - "Duas soluções para um problema" 0':10" - Decisões.	73
Figura 13 - "Duas soluções para um problema" 1':52" - Cadernos, classes e meninos: territórios.	73
Figura 14 - "Duas soluções para um problema" 3':46" - Recreio: crianças e alegria.	74
Figura 15 - "Cópia Fiel" 00':07" - Vozes acalentadas atravessam os tempos.	83
Figura 16 - "Cópia Fiel" 15':39" - Cópias originais em um Antiquário.	83
Figura 17 - "Cópia Fiel" 30':52" - Caminho guardado por ciprestes.	84
Figura 18 - "Cópia Fiel" 1:43':26" - Janela para a vida.	84
Figura 19 - "Dia da Maçã na Escola: em Libras" 3':11" - Chegando na escola.	94
Figura 20 - "Dia da Maçã na Escola: em Libras" 5':5" - Explicando-se em Libras.	94
Figura 21 - "O Coro" 0':24" - Compondo o filme.	107
Figura 22 - "O Coro" 5':22" - Barulho visual dos pombos.	107
Figura 23 - "O Coro" 7':34" - Olhar para escutar o mundo.	108
Figura 24 - "Gosto de Cereja" 3':20" - O que vem depois?	119
Figura 25 - "Gosto de Cereja" 28':36" - Correr, fugir, procurar outro lugar.	119
Figura 26 - "Gosto de Cereja" 31':22" - Caminhos áridos, inóspitos.	120
Figura 27 - "Gosto de Cereja" 48':48" - Caminhos sinuosos: as linhas da vida.	120
Figura 28 - "Gosto de Cereja" 1:05':31" - Cerejeira? Frutos com gosto de vida.	120
Figura 29 - "Recreio" 1':20" - Janela quebrada: liberdade.	127
Figura 30 - "Recreio" 2':37" - Crianças no corredor: espaço de passagem.	127
Figura 31 - "Recreio" 5':08" - Um menino cheio de ideias: liberdade.	128
Figura 32 - "Gosto de Cereja" 1:13:52" - Saída? Entrada? Passagem para mais caminhos.	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Asla - Associação e Surdos de Lajeado/RS

CE - Centro de Educação

CINEOP - Mostra de Cinema de Ouro Preto

EAD - Educação a Distância

Gepeis - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social

IES - Instituições de Ensino Superior

Incaa - Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales

Libras - Língua Brasileira de Sinais

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Univates - Universidade do Vale do Taquari

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
1 PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E O CINEMA.....	23
1.1 Onde fica a casa do meu amigo?.....	29
1.2 O caminho.....	30
1.3 O Pão e o Beco.....	49
2 O IMAGINÁRIO SOCIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	55
2.1 Close-up.....	61
2.2 Duas soluções para um problema.....	77
3 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	81
3.1 Cópia Fiel.....	87
3.2 O Coro.....	111
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA ÉTICA-ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO... 	117
4.1 Gosto de Cereja.....	123
4.2 Recreio.....	131
REFERÊNCIAS.....	141

APRESENTAÇÃO

A educação lança-se em flashes de vida minuto a minuto. A escola a formalizou. A universidade tomou a incumbência de formar os professores. Atravessado os tempos, muitas destas formalidades continuam e aqui estamos a discutir como adequar tanta responsabilidade à tarefa educacional que se quer cumprir.

Para começar esta conversa, convido a se inspirar por filmes de Abbas Kiarostami que por um longo tempo trabalhou junto ao Kanun (Instituto para o Desenvolvimento Intelectual das Crianças e Adolescentes), no Irã, e lá deu início à produção de seus filmes como cineasta. Dedicado a educar seu filho, aproveitou muitas questões que via-se levado a resolver e o ampliava para um curta metragem ou um filme que pudesse ser visto por muitos e na forma de uma narrativa fílmica.

Ouvir, ler e ver histórias é cativante quando contadas por nuances que enredam nossa atenção, pelas inquietudes que trazemos. Os filmes, a fotografia, a literatura, a poesia escrita e em imagens, aproximam a estética que dá cor à docência e à vida. Empurra-nos a pensar a ética, que dá tom às nossas atitudes.

Aqui apresento uma investigação, transformada em tese, provocando insinuar-se como em um convite, para pensar sobre a formação inicial de professores e que têm no seu currículo de formação a Língua Brasileira de Sinais. Cada um dos jovens que se experimentou nessa formação trouxe seu imaginário, compondo um magna social que diz do que pensamos e como agimos.

A caminho da escola, a formação tomou para si a oportunidade para o aprendizado em uma convivência social, para além dos textos escritos, mas fílmicos, imagéticos, sonoros, quietos e dialogados. O aprendizado na formação de professores se vê em composição por diversas linguagens: a Língua de Sinais e a linguagem cinematográfica foram abordadas neste estudo. Para além de seus conceitos, compõem-se de uma linguagem ética e estética que fala da docência e da educação como escolhas profissionais.

Cada capítulo abre com um longa metragem e finaliza com um curta, de Kiarostami. Assistir a filmes é a provocação que eu projeto para a experiência cinema: para ampliar repertórios, para o deleite de um filme, para conhecer mais uma história. E porque, mesmo vendo um filme sozinho, é uma ação coletiva, feita

por muitos: juntos assistindo a um filme ou que se juntam para rememorar e falar sobre ou a partir de um filme - é uma educação que acontece.

O primeiro capítulo "Professores em Formação Inicial e o Cinema" dá a conhecer como se constituiu o processo de investigação e as premissas de estudo. Abre com o filme "*Onde fica a casa do meu amigo*" e segue com o curta "*O Pão e o Beco*". A relação de amizade que os filmes constata, também foram vividas nas turmas dos estudantes que cursavam Libras na formação profissional. No tempo do filme e nas relações que estabelecemos, pensamos o lugar do outro.

O capítulo que seguiu, trouxe "O Imaginário Social e a Formação de Professores", sendo discutido a partir da inspiração de "*Close-up*" e "*Duas soluções para um problema*". Desde as formas como pensamos sobre a sociedade e as ações das pessoas até as escolhas que fazemos, passamos por dilemas éticos que ainda os examinamos muito pouco! A ética atravessou as discussões que se estabeleciam nas rodas de conversa.

No terceiro capítulo a "Experiência Estética na Formação de Professores" entremeou cada um dos espaços que cabia discutir a formação inicial. A inspiração a partir do filme "*Cópia Fiel*" provocou entender sobre as experiências que vivemos, atravessados pelas linguagens que nos afetam. "*O Coro*" puxou-nos do barulhento cotidiano a silenciar nossas narrativas irrequietas. Os estudantes se mostraram na produção de vídeos e em diálogos em uma nova língua, a Língua Brasileira de Sinais.

A finalizar esta investigação, o estudo delineou a "Formação de Professores: Experiência Ética-Estética na Educação". A vida emergiu das tantas voltas que transitamos em "*Gosto de Cereja*". Mas não parou, celebrou o reencontro em "*Recreio*". Desafiada a pensar a educação, ir ao cinema, instituiu-se pelo fazer ético-estético nos processos formativos docentes. A experiência cinema embrenha-se aos fazeres, saberes e dizeres docentes na formação inicial e convidam a tomar coragem para agir por uma educação que, acredito, se faz por muitas mãos.

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL
E O CINEMA**

Cena 0':08" - Porta. Abertura. Entrada. Passagem.



Uma porta. Uma escola. Uma tese. Um convite.
Entremos.

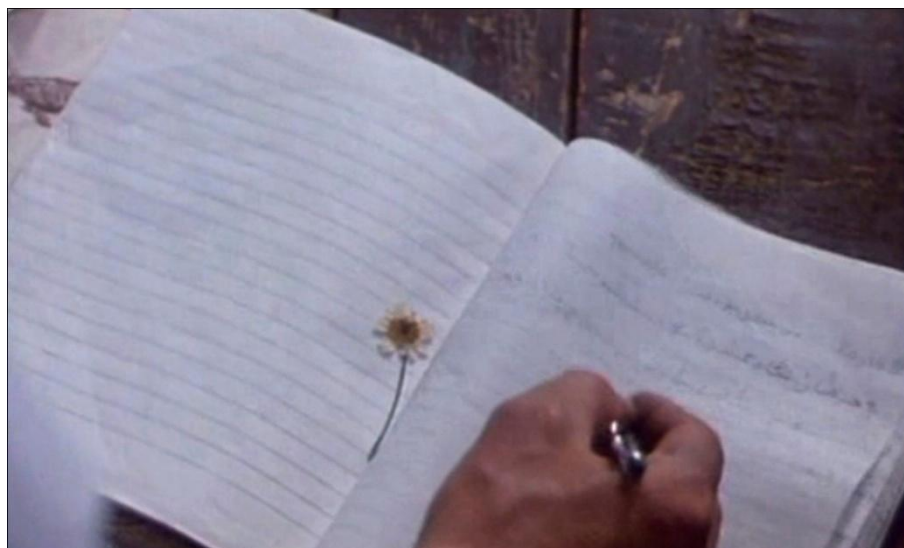
Cena 30':49" - Um menino batendo à porta: o que busca?



Cena 30':55" - O menino procura: o que ele encontra?



Cena 1:16':57" - Um caderno florido.



Uma porta que se abre e se fecha, tão discretamente, como a educação, que abre oportunidades de experiências a serem vividas. Aceitamos o convite à tese sentados, olhando para uma porta que pode se abrir, mas somente se for aberta por alguém. É uma porta de escola. Uma porta de uma sala com crianças. Quem vem lá? O professor.

Crianças. Professor. Escola. Dois dias acompanhando uma história tão corriqueira quanto especial: histórias de crianças que vão à escola. Crianças que se tornaram amigas. Professor que segue as regras de uma tradição em dar aulas. Escola que pretende ensinar a ser.

Esta história? De persistência. Assim como quem é pela docência, cujos caminhos são para idas e voltas.

Esta tese? De experiência, porque nossas aprendizagens são marcadas pelas experiências que vivemos.

1.1 Onde fica a casa do meu amigo?

Abro as escritas desta tese procurando uma casa onde eu poderia encontrar um amigo. Cenário: uma escola, crianças e um professor. Um pátio, a mãe e seus afazeres. Uma família e uma amizade entre colegas. A rua. A estrada. O caminho. O diretor: Abbas Kiarostami. Amigo? Quem era o amigo? A quem eu esperava encontrar?

Para as convenções ocidentais, o amigo é aquele que funde-se no eu. Aqui, não é isso que busco, e sim, em ter visto nesta provocação de amizade, um caminho mesmo que solitário, a passar por um processo de experimentação como descreve Nietzsche (DIAS et al, 2014). No caminho desta tese, tantos foram aqueles que estiveram comigo e também cursaram suas trajetórias, suas investidas, sua formação, como solitários a encontrar outros pelas andanças, em suas experiências. Conto um pouco deste percurso pelas linhas que seguem.

O que me instigou neste tempo de investigações (GRONDIN, 1999) foram os muitos caminhos, que, mesmo repetidos, se faziam sempre novos em experiências e, todas, muito importantes. Cada caminho com suas intervenções, desvios, dificuldades, levavam a vislumbrar novas paisagens em outras perspectivas. Cada um deles teve muito a ensinar. Eventualidades labirínticas se puseram a me fazer dar voltas, fazendo-se caminhos!

As pistas deixadas durante o trajeto indicaram a conhecer Kiarostami, diretor de *Onde fica a casa do meu amigo?* e de alguns dos próximos filmes, que virão em cena no decorrer deste estudo. Outras tantas pistas aprendi a reconhecer durante a minha formação como pesquisadora, junto de tantos professores que me provocaram a encontrá-las. Aos estudantes que a mim chegam buscando sua formação inicial, também procuro provocar-lhes a encontrar mais pistas que lhes mostrem caminhos. Aprender como decifrá-las, talvez seja parte de minha incumbência como professora, provocando como desafio.

A singeleza do cenário desse filme mostra o quanto de experiências vamos precisar para encontrar os objetivos mais importantes e fundamentais do ofício que escolhemos cumprir: a docência. A resignação, a disciplina e a obediência do menino são decorrentes da persistência em atingir o seu objetivo: devolver o caderno ao amigo.

O caderno, elemento já instituído na escola, guarda a tradição registrada de uma aula para outra. O que há de novo na aula? O que é instituinte na aula, na escola? Os povos constroem as sociedades e as instituições. O que se mantém, nos seus espaços instituídos e instituintes (CASTORIADIS, 1982), formam esta sociedade em movimento, na qual vivemos. Assim, a educação: não será entender a educação e seu Imaginário, mas como no Imaginário, a educação se faz para a nossa compreensão - e isso já é o Imaginário Social, em Castoriadis.

1.2 O caminho

No filme *Onde fica a casa do meu amigo?*, assim como na educação, há um compromisso: devolver o caderno ao amigo para não prejudicá-lo a sair da escola. Ahmad, quando tem a oportunidade de sair de casa, a pedido da mãe para comprar o pão, não perde o ensejo para encontrar o amigo e devolver o caderno. Poshteh é longe, mas se os colegas vêm daquela região para a escola, então ele também pode chegar lá. A trajetória que marca a busca pela conquista de uma nova titulação tanto para mim quanto para os estudantes, parece nos dizer onde queremos chegar. Entretanto, o trajeto é para ser percorrido. Sigamos, pois, aproveitando o tempo e o que vem a nos acompanhar.

Seguiram comigo todos os alunos matriculados nas turmas de Língua Brasileira de Sinais - Libras, presencial, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, que aceitaram participar da pesquisa. Tinha por intenção que fossem apenas os estudantes de licenciaturas, mas como as turmas são compostas também por estudantes de cursos de bacharelado, foram convidados a participar e aceitaram. Foi um total de oitenta e quatro (84) estudantes no primeiro e segundo semestres de 2017, em três turmas.

Em cada um dos semestres reiniciamos o estudo, pois a disciplina de Libras é ofertada apenas uma vez ao longo do curso para o estudante. A sequência na aprendizagem da língua pode ser feita em cursos de extensão universitária, inclusive na Univates, em associações de surdos, escolas ou prefeituras que ofertem esta possibilidade. Na Univates, na graduação, ela tem a carga horária de sessenta (60) horas e é ofertada em todos os semestres. Em 2017, no primeiro semestre, foram duas (2) turmas presenciais, uma com trinta e seis (36) e outra com vinte e quatro

(24) matriculados. Destes, entre as duas turmas foram vinte e quatro (24) estudantes, de quatro (4) cursos de licenciatura: Educação Física, Letras, História e Pedagogia. No segundo semestre de 2017, foi apenas uma (1) turma presencial com o total de vinte e quatro (24) estudantes, sendo dezessete (17) da licenciatura, dos mesmos cursos, e sete (7), de cursos de bacharelados.

Nos dois semestre houve uma turma em cada semestre de Libras - EAD (não presencial), mas que não participaram da pesquisa por ter outra metodologia de trabalho. Nessas turmas também foi proposto que assistissem a filmes, mas de outros diretores. As discussões seguiram em trabalhos que indicavam a interação com os colegas por meio de escritas em Fóruns. Também foram enviados convites para a participação em eventos que focavam o cinema, mas não foi exigida a presença.

Assim como o trajeto diário para ir à escola, ou para a universidade, tomei o tempo de cada um dos semestres, no decorrer das aulas, para experimentar a formação que acredito: não especialmente criada para este estudo, mas a partir das práticas que cumpro, e analisá-las para a formação que (espero) esteja acontecendo. As práticas pedagógicas mostram minha docência instituindo uma estética da professoralidade (PEREIRA, 2013) que marca a diferença que se produz quando exerço a função docente.

No decorrer do texto que se materializa, trago narrativas da formação dos estudantes, que selecionei para esta investigação, emergidas dos estudos de nossas aulas. Já venho experimentando a proposta há mais semestres e está relacionada também com a Educação de Surdos e o aprendizado de Libras. Assistimos a vídeos, curtas e filmes, entremeio falamos em Língua de Sinais. Mas nestes últimos dois semestres, especialmente, foram escolhidos alguns curtas e filmes do diretor Abbas Kiarostami: cineasta, poeta, roteirista, produtor, fotógrafo e escritor iraniano, falecido em 04 de julho de 2016, em Paris, na França, aos 76 anos de idade, assim anunciado pela mídia.

As narrativas que recolhi foram na intenção de apurar o olhar e observar as escolhas que fazemos - ou não. Destaquei excertos de textos que foram chamando minha atenção ao longo dos estudos. Não houve um critério em especial, posto que a todos dediquei um estudo para suas escritas. Algumas delas situaram-se em discussões pontuais e outras atravessaram esta investigação. A ordem como foram

aparecendo no trabalho não segue a ordem como foram sendo produzidas, mas agrupadas por correlação aos temas que as discussões se estendiam. As aprendizagens desse momento, transcritas em palavras, traduzem "uma oportunidade para exercermos um juízo, uma ação, um comportamento, uma atitude interior, levando em consideração as perspectivas abertas pela procura de articulação" (JOSSO, 2004, p. 108) das buscas e práticas de nossa ação consciente (TARDIF; LESSARD, 2011). Depois de nossas conversas, um tempo para escrever e pensar sobre nossas inquietações.

Várias parcerias foram feitas durante o semestre, as quais serão anunciadas uma a uma. As cooperações que se associam para compor a formação profissional, em detrimento de uma formação individualista, acredito, já vem a dar um tom de coletividade para se perceber o compromisso que temos na vida das sociedades que integramos: somos a sociedade na qual vivemos e somos como a pensamos. Das tantas aprendizagens marcadas pelos estudos em Castoriadis, esta vem pela citação: "A sociedade é obra do imaginário instituinte. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade" (CASTORIADIS, 1987c, p. 123). E assim também compreendo a sociedade que levo pelo discurso para a minha docência.

Este aprendizado foi reforçado pela convivência no Gepeis - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, um grupo que se mostra em "uma rede de biografias [...] afecções alegres e tristes [...] que por mais de duas décadas acolhe a diversidade da formação de seus integrantes, [...] a convergência de suas necessidades em pesquisas" (OLIVEIRA, 2014, s/p). Ali aprendi a estudar e pesquisar a formação docente, desde o ano de 1996, tempo de graduação e bolsista em pesquisas para entender a formação de professores (FREIRE, 1996; TARDIF, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, entre tantos outros) e o Imaginário Social (CASTORIADIS, 1982, 1987a, 1987b, 1987c, 1999, 2002, 2004, 2007). Deste tempo, não mais me desvinculei, levando para as minhas práticas a pesquisa na formação de professores. "A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente" (PEREIRA, 2013, p. 35) e, experimentar-me nesse processo de contínuo pensar a docência, acredito, é o que temos de potente para qualificar a formação docente. Neste estudo, especialmente, da sua formação inicial.

Iniciamos as aulas do semestre com o vocabulário que nos dava as primeiras palavras para fazermos nossas próprias perguntas em Libras. Fomos ampliando o repertório de aprendizagens com rodas de conversa e a interação junto a convidados surdos. A sala de aula não era mais suficiente para tudo o que fomos visualizando de possibilidades para diferenciar nossa formação em relação ao que esperávamos: cada um a pensar a sua formação, partimos a dialogar sobre as oportunidades e expectativas para o semestre, em vista dos objetivos, que eram coletivos.

O sétimo encontro foi um presente! Tivemos o privilégio de participar, assistindo, do 1º Festival de Cinema de Lajeado/RS¹. Filmes do Brasil inteiro concorreram, apresentando suas produções. Sentir-se participante dos eventos culturais é mais que preencher as tarefas para finalizar o semestre. Aqui, Emanuela, estudante de Letras, já mostra a abertura para o diálogo durante os nossos encontros.

Durante os dias 30 e 31 de março e 01 de abril de 2017, foi sediado, na Univates, o 1º Festival de Cinema de Lajeado, cujo evento recebeu muitas pessoas da comunidade para prestigiar produções audiovisuais selecionadas. Na noite, pôde-se assistir curtas metragens com temáticas diversas e de diferentes localidades do Brasil. [...] A participação em um evento artístico como esse é recomendada para todos os públicos, pelo fato de que sempre é necessário ter a mente aberta a novos conhecimentos e pensamentos. Para a nossa turma de libras, que gosta de discutir assuntos diversos e está interessada em adquirir sabedorias, a ida ao festival foi válida e creio que pudemos apreciar os curtas-metragens e aproveitar os temas para debater posteriormente em sala de aula. (EMANUELA - segunda, 19 Jun 2017, 15:52 - Letras)

A ideia de que aula está para além dos espaços instituídos para o estudo, para uma professora em formação na área de Letras, amplia o repertório pensado e abre outros; com isso, a educação renova-se. Deixar estes discursos se mostrarem permeados por sentimentos e pela vida que há na formação, sempre foi o que me fez querer muito expandir o que entendemos por "aula". O cruzamento com o cinema como dispositivo de formação (SOUTO, 1999) pode aflorar sentimentos que nos deslocam (DIAS, 2011; 2012) de conceitos reducionistas para dar impulso e abrir-se a outras concepções. Foi o que se revelou na fala de Raquel, estudante de Engenharia de Software:

¹ Página Oficial de divulgação do 1º Festival de Cinema de Lajeado/RS: <http://www.festivaldecinemadelajeado.com.br>

A provocação de Pulso² trouxe raiva, desgosto, sentimento de impotência na forma como a sociedade funciona, mas principalmente me lembrou de que é preciso voltar o olhar para o outro, e realmente vê-lo: humano, frágil, necessitado, e carente de contato. (RAQUEL - terça, 4 Abr 2017, 07:14 - Eng. de Software)

Avivar os sentimentos para nos reconhecermos humanos: esta é uma das propriedades do cinema quando faz aflorar, em pouco tempo de projeção, convicções que poderão nos aproximar da alteridade que experimentamos. Foi assim com Raquel: ela percebeu que "O sentido nasce do eu com o outro" (HERMANN, 2014, p. 50). Os muitos sentidos que colecionamos em nosso repertório quando formamo-nos pela ética e pela estética, relembra-nos, continuamente, que somos humanos e podemos ser sensíveis.

Raquel transparece a experiência estética que experimenta. A discussão que abrimos aqui se estenderá ao longo deste estudo, contando, discutindo, analisando como filmes, aqui selecionados, trataram de mexer com a nossa formação, *pari passu* com a estética e a ética (BOUFLEUER; JOHANN, 2016). A experiência formativa e a reflexão (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016) podem afastar a tecnicização e o didatismo das práticas educacionais. Memorizar por uma frase o que seja "humano", como um conceito a ser transmitido, não tem mais espaço quando, por meio de uma experiência estética, singular da constituição humana (BOUFLEUER; JOHANN, 2016) nos acontece.

Daniela, também estudante de Letras, passou a observar o que define a acessibilidade de um evento. Tornar uma participação acessível financeiramente não é o suficiente para determinar que o evento seja compreendido em seu todo como "acessível". Os aspectos que levam à acessibilidade mostram-se em um conjunto que tem relação com a comunicação, a mobilidade, a espacialidade, entre outros cuidados, na sua organização. Os surdos que participaram das aulas mostraram que também têm direito e vontade em participar dos eventos que são oferecidos (LOPES; DAL'IGNA, 2007). Acredito mesmo que, como professora de Língua Portuguesa, este será um cuidado que, em sua formação profissional, passará a ter como formadora de cidadãos.

² Filme exibido no Festival. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=77VS7X9gRyc>>, acesso em 24/01/2018.

Particpei do 1º Festival de Cinema de Lajeado tanto na parte da tarde quanto na parte da noite e acredito que, se levando em conta que estaríamos tendo uma aula de LIBRAS, nenhum surdo poderia participar, a não ser que ele fosse só para observar mesmo.

Por quê?

Nenhum curta tinha legendas, assim como não havia ninguém traduzindo para LIBRAS. Finalmente algo de tal magnitude chega à nossa cidade, mas não é acessível a todos, como dizia-se ser (acredito que pela gratuidade do evento). (DANIELA - terça, 4 Abr 2017, 17:37 - Letras)

As diversas linguagens que o cinema agrega - a oral, a escrita, a imagética, a sonora, e tantas outras - precisa vir acrescida da linguagem sinalizada (QUADROS; KARNOPP, 2007) e também legendada. A crítica não vem como receita do que "deve" ter e não tem, mas pela própria experiência em ver-se imerso em um mundo oralizado e a viabilidade de um mundo sinalizado. Ana, do curso de Administração, que participa de eventos culturais junto com a escola, mas não como professora, começa a ter um novo olhar e, conseqüentemente, um novo posicionamento.

Mudei minha percepção de eventos públicos, após algumas aulas de LIBRAS, sempre observo e percebo que ainda pecam muito em relação às adaptações para as pessoas cegas e também às pessoas surdas. (ANA - quarta, 5 Abr 2017, 09:19 - Administração)

Em todas as nossas conversas não se buscava restringir a atenção aos surdos (SKLIAR, 2010), mas ampliar o olhar e ver os cuidados para uma sociedade que se abre para que todos tenham espaço para sua cidadania. Não entendemos que uma sociedade possa ser compreendida pelos fragmentos, mas em seu conjunto. Assim, falarmos em acessibilidade precisa ser visto na sua complexidade, como na imagem de um caleidoscópio.

Um estudante intercambista, do curso de Psicologia, ao manifestar-se sobre sua experiência, fala da riqueza a que teve acesso podendo participar desse evento. Reconhece também que, apesar da gratuidade, poucos têm acesso a um evento tão importante culturalmente. Eventos de cinema são, então, ainda menos ofertados a um grande público. E dizer que "gosta de cinema" não é uma referência comumente encontrada quando jovens de cidades do interior do Brasil falam de si sobre seus saberes culturais. Todos os estudantes de Libras que participaram nesses semestres de 2017, exceto aqueles que moram em Lajeado/RS, não têm cinemas em suas cidades. Mas sobre isso ainda falaremos muito mais no decorrer deste estudo. Voltemos à fala de Yago:

Sempre gostei do cinema, e ter a oportunidade de vivenciar um evento assim como este foi muito bom. Os trabalhos realizados foram muito interessantes. Poder ver as diferenças entre cada estilo de trabalho foi enriquecedor. Gostei muito sobre o projeto com Che Guevara e a jornalista que esteve no momento da sua morte. Tenho [Tenho] que dizer que seria bom que coisas como estas foram [fossem] para todos. Falando dos surdos. Já que a aula nos dá esse pensar. (YAGO - sexta, 9 Jun 2017, 00:45 - Psicologia)

Mesmo ocorrendo em uma universidade, observamos que poucos cursos saíram da sala de aula para prestigiar o evento. É importante ressaltar que as salas de cinema em Lajeado/RS estão direcionadas a apresentar filmes de circuitos comerciais. Ainda mais por estar localizado dentro do único shopping da cidade (e da região). Dificilmente há filmes nacionais ou que não sejam norte-americanos. Os filmes que participaram deste Festival dificilmente serão revistos nas salas de cinema da cidade. Daí o mérito de uma aula que não está no quadro branco, mas na tela.

Uma pesquisa nacional³ nos alcança em dados o que foi questionados aos professores sobre suas relações e práticas com o cinema (AZEVEDO et al, 2017), o estudo e o consumo cultural para os docentes. Os professores são influenciadores e sujeitos socioculturais, singulares e plurais, cidadãos da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997) e como ampliam seu repertório, vimos, é restrito. Não caberá aqui trazer a discussão que pretendo, posto que virá melhor desenvolvida no capítulo que destina-se a fazer esta análise, entremeio às experiências estéticas, como elementos formativos.

Seguimos o nosso roteiro com as possibilidades que íamos firmando em acordos entre a turma e as relações que estabelecíamos encontro a encontro. Queríamos saber mais sobre as imagens e suas composições em leituras que são feitas sem necessariamente contar com os efeitos sonoros. O desafio agora era compreender pela leitura de imagens (MANGUEL, 2001) e a repercussão sobre nossos sentidos quando a sonoridade está ausente e as imagens nos falam alto!

No oitavo encontro, também em 2017/A, tivemos uma aula com o curso Superior de Tecnologia em Fotografia para entendermos melhor sobre a produção das imagens em um filme: enquadramento, cenário, escolhas que o diretor faz ao

³ "Enredos da Vida, Telas da Docência: os/as professores/as e o Cinema", realizado entre 2011 e 2014, mapeou um cenário importante sobre o quanto os/as professores/as no Brasil têm acesso e usufruem do cinema. Toda a pesquisa resultou na publicação do livro "Telas da Docência: professores, professoras e cinema", de Teixeira et al (2017).

mostrar determinadas imagens. Esta aula foi explicativa para a turma de Libras que produziu um diálogo na Língua de Sinais, gravado em vídeo para apresentar à turma. Nesse encontro, o professor trouxe curtas e animações que mostravam com ênfase a linguagem visual em detrimento à acústica: *Secretina*, um curta em Libras, *Convivência*, da Pixar, *Tolerância*, uma animação da Bósnia-Herzegovina e *O Coro*, de Kiarostami, que mostra um avô surdo e os amigos da neta, tentando chamar sua atenção.

Não aprofundamos o estudo da fotografia nesse momento, mas deixamos iniciado noções que pungem ao olhar (BARTHES, 2012). Durante o diálogo que se estabelecia no decorrer do encontro, percebemos a intransigência de alguns conceitos que atravessavam o debate. O que fazer com a rigidez dos signos, que saltam em palavras e são facilmente pronunciadas? Tão despreocupadamente são ditas que fica o incômodo: voltarão a ser pensadas e poderão desacomodar? O que interpretamos, reinventando o que sabemos de nós e da vida (THOMA; BANDEIRA; COSTA, 2015) virá a ser confrontado sobre o que pensamos? Aqui, já saímos olhando diferente as imagens que nos olham (DIDI-HUBERMAN, 2013); seguimos outros caminhos depois desse encontro.

Outra ação que enriqueceu a prática foi o "Arte na Universidade", evento que marcou o início das atividades da Área de Artes, na Univates. No dia 27 de abril, ao longo dos turnos letivos, foram oferecidas vinte e cinco propostas de arte em que professores e estudantes estavam convidados tanto a ministrar como a participar de eventos, oficinas, palestras, encontros de arte. Nesta oportunidade, convidei a professora Rosana Fernandes, que tem algumas produções acerca da presença de Kiarostami no campo da Educação e Filosofia (2013), para falar da obra deste cineasta.

Os estudantes de licenciatura não se manifestaram nesse evento. O intercambista, do curso de Psicologia, falou: "Pensei que íamos aprender a Língua de Sinais. De repente, vi que estamos aprendendo sobre a vida". Fiquei muito feliz com o que eu ouvi! Língua de Sinais terá em muitos cursos pelo decorrer da formação, mas somente com um olhar sensível (BARBIER, 2004) é que teremos respeito ao compartilhar com o outro os espaços que transitamos, para entendermos sua língua (GESSER, 2009).

No segundo semestre, participamos do IV Festival de Cinema e Literatura, promovido pelo Curso de Letras, da Univates. Este evento marcou o encerramento do IV Concurso de Vídeo-Oratória, IV Festival de Cinema e Literatura e do III Concurso de Escrita Criativa. Estes eventos foram voltados para os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Fomos para assistir aos filmes finalistas concorrendo às premiações.

Ocorrido no dia 26 de outubro, o IV Festival de Cinema e Literatura, promovido pelo curso de Letras da Univates, com atividades voltadas para alunos dos ensinos fundamental e médio, foi deveras criativo.

Não digo isto apenas pelos ótimos trabalhos apresentados, mas pela empolgação crescente e nítida no olhar de cada um dos grupos concorrentes. Apreciei muito a valorização e utilização das obras brasileiras que além de ressignificá-las em um novo jeito e conceito de arte, estimulou os alunos a sua leitura, talvez até com mais minúcia, tornando seu aprendizado mais efetivo e completo, sem dúvidas. [...]

Outra coisa interessante, pensando como estudante da cadeira de LIBRAS, e como uma futura educadora da área de História, acredito que seja a utilização de legendas, pois assim alunos surdos também teriam uma compreensão maior dos vídeos, tornando a atividade mais inclusiva. (KAROLINE - quinta, 21 Dez 2017, 15:53 - História)

Karoline, estudante de História, também mostra preocupação com o cuidado pedagógico sobre a arte que passará pela escola. A utilização de tecnologias digitais na forma de apresentação fílmica para as adaptações literárias podem ser repensadas quanto ao didatismo do cinema (MORAES; VALENÇA, 2015). Ainda assim, sobre o que assistimos, foram trabalhos muito bem cuidados em relação à técnica e às interpretações feitas. E o cuidado da acessibilidade, percebido pela Karoline, não foi lembrado na edição do filme.

Já Nadine, estudante de Jornalismo, traz suas considerações sobre a presença de surdos (LOPES, 2007) nos filmes. Talvez por estar mais próxima dos debates que envolvem a produção midiática, fala de suas observações sobre a acessibilidade na comunicação também para este público. Ela trata dos diversos formatos possíveis à divulgação sobre o universo que envolve especialmente a educação de surdos.

O cinema nos provoca a pensar sobre os surdos? Sobre Libras?

Não e sim. Não, pois quando se trata do universo cinematográfico ainda notamos que a inclusão dos surdos não se faz muito presente, seja por poucos personagens com esse modo de vida como também pelo fato de poucos filmes ter intérpretes, já que para uma tradução mais precisa para a comunidade surda, não basta estar legendado é preciso ser interpretado de modo que ele possa entender todo o contexto. Por outro lado, acredito

que o cinema pode ser uma ferramenta para pensar sobre os surdos e a Libras. Existem diversos filmes, sobre diversos assuntos. Assim, há filmes sobre surdos e sobre Libras, ainda que talvez não sejam um número tão expressivo, eles servem de ferramenta para nos aproximar para saber mais desse universo de uma forma diferenciada. Por exemplo, eu aprendi mais sobre a história da Helen Keller por meio de uma animação. (NADINE - sexta, 22 Dez 2017, 00:23 - Jornalismo)

A pergunta de Nadine foi a mesma que fiz à turma. Daí sua resposta. À ausência de surdos como atores ou personagens no cinema mostra o mesmo de sua quase invisibilidade na sociedade. Muito já foi questionado e solicitado que se modificasse, mas, o fato de Nadine, que está tomando contato com a Libras (SOUZA, 1998) e os temas sobre a comunidade surda (THOMA; LOPES, 2005; THOMA; LOPES, 2006), não saber responder, mostra o quanto essas discussões não passaram dos círculos em que este debate se faz mais forte.

A maior expressão alcançada como discussão nacional foi ter a Educação de Surdos como tema de redação do Enem/2017⁴. Esse foi o ano em que a Cartilha do Participante veio integralmente traduzida em Libras⁵. A prova para os estudantes secundaristas, surdos, foi apresentada em vídeo - Videoprova⁶, em Libras (videolibras⁷). É muito provável que este tema volte em momentos de estudo, mas que também seja deixado de lado, posto que já foi pautado e não será repetido. Ainda assim, voltará a gerar curiosidade. Sairá da lista de temas para provas quando estiver efetivamente investida na escola e nos espaços sociais e culturais que terão o surdo como cidadão.

As discussões teóricas que foram se tornando mais interessantes em nossos encontros, junto com a experiência do aprendizado de Libras, resultou em um convite a compor um texto, em formato de resumo expandido, como prática de investigação das aulas. Os estudantes poderiam trazer um tema já discutido em outros estudos da sua formação profissional e somar às discussões feitas em nossos encontros. Eu gostaria muito que se percebesse o quanto nossas conversas nas aulas de Libras estão interligadas aos demais temas que tomam importância no dia a dia.

⁴ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/tema-da-redacao-do-enem-2017-e-desafios-para-a-formacao-educacional-de-surdos-no-brasil-/21206

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=gRXDiR-ohys&list=PLjz5Kd6rxbE6JSpksBnml5BQjgxCvWcs&index=1>

⁶ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-cartilha-do-participante-sobre-a-redacao-no-enem-2017/21206

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=SwoTR-Aond8>

No segundo semestre, alegamos-nos com a aprovação e a apresentação de três dos trabalhos escritos no primeiro semestre e um do segundo semestre na I Mostra de Ensino do Centro de Ciências Humanas e Sociais/Univates. Esta Mostra teve por objetivo divulgar experiências, vivências, práticas, conhecimentos e saberes que tiveram espaço para o seu desenvolvimento em ambiente acadêmico, nas disciplinas de graduação.

O evento procurou incentivar a investigação e a pesquisa em diferentes cenários de aprendizagem, posto que daria visibilidade para além da sala de aula. E a interlocução, necessária para a promoção do diálogo entre acadêmicos e docentes de diferentes áreas do conhecimento, abriu espaço nas diversas salas de aula que receberam as apresentações dos trabalhos (Texto digital⁸, [2017]). Esta foi uma oportunidade importante para falar das aprendizagens que as turmas de Libras fomentam nos espaços acadêmicos.

Em um dos trabalhos apresentados na Mostra, no início de sua escrita, já temos as informações que mostram a historicidade legal e a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Karina e Bruno, estudantes do curso de História, investigaram a sua importância para a formação de professores entre seus colegas e os professores que já atuam na escola e na universidade - talvez fosse por estarem iniciando seus estudos no semestre e buscarem uma justificativa a esta compulsoriedade na formação.

O presente trabalho foi pensando na disciplina de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, no semestre B/2017. Disciplina esta, que faz parte, obrigatoriamente, da grade curricular dos cursos de licenciaturas, visando atender o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Levando em conta o quão recente é tal demanda, corroborando com o fato dos autores serem do curso de Licenciatura em História, teve-se como objetivo identificar as concepções dos acadêmicos do curso de História sobre a relevância da disciplina durante sua formação, bem como, fazer o mesmo com professores já em atuação na Educação Básica e Superior. (BRAUN; CAVALHEIRO; MIORANDO, 2017, p. 17)

A formação docente acrescida da disciplina de Libras é muito recente. Os estudantes que têm feito sua matrícula na disciplina e já tenham tido Libras na Escola foram aqueles que cursaram o magistério no Ensino Médio. Todos os outros, mesmo aqueles que tiveram colegas surdos, não tiveram, formalmente, o estudo da

⁸ Conforme página virtual disponível em <<http://www.univates.br/evento/mostrainsinocchs>>. Acesso em 05/01/2017.

Língua de Sinais nos seus currículos escolares. Talvez por isso, manifestaram a vontade em saber o quanto na escola já esteja implementado no currículo o aprendizado desta língua e o quanto a universidade toma para si o discurso que defende.

Na Univates, desde 2008, todos os cursos de licenciatura têm em seus Projetos Pedagógicos de Curso - PPC a disciplina de Libras. O ano de 2008 marcou o período que se cumpria a exigência de que vinte por cento dos cursos apresentassem a disciplina nos seus currículos. Foi prerrogativa da lei a adequação dos currículos em até dez (10) anos depois de sua promulgação, que a totalidade dos cursos de licenciatura nas instituições de Ensino Médio e Superior tivessem adequado seus currículos (BRASIL, 2005). Esta data cumpriu-se em 2015. Entretanto, não é consenso que as universidades tenham formalizado o cumprimento exigido. Na pesquisa de Silva (2017), a UFSM, em oito dos vinte e dois (22) cursos de licenciatura presenciais, ainda não apresentou formalmente em seus PPCs a oferta desta disciplina.

Além do trabalho de Karina e Bruno, outro grupo publicou o relato dos seus estudos durante as aulas. O que a mim parecia tão óbvio, não o era para todos: se somos humanos, agimos humanamente. Parte importante da intenção deste estudo na fase da docência que cumpro, é sensibilizar para a vida durante a formação profissional, olhando para o outro com o cuidado ético que de mim é esperado. A formação ética transpassa a disciplinaridade e permeia os espaços de estudo e compreensão dos que sejam os valores na vida.

As aulas de Libras ocorreram presencialmente na Univates. Ao todo foram dezoito encontros, que dividimos em três etapas. Primeira etapa: aprendemos o alfabeto de Libras, os números, dias da semana, cores, integrantes da família, comidas e bebidas, e demais palavras que queríamos saber como eram sinalizadas. Fomos desafiados a pensar em Libras, antes de pensar na oralidade. Segunda etapa: um surdo deve ser tratado como surdo e não como “deficiente auditivo” ou surdo-mudo. A Libras utiliza muitos sinais mímicos e principalmente as expressões faciais. Não há sinal para todas as palavras, se comparado à Língua Portuguesa. Deveríamos observar ao nosso redor formas de acessibilidade ainda falhas. Discutimos muito o preconceito engessado na nossa sociedade e na nossa cabeça. Terceira etapa: a experiência do contato com um surdo que veio nos conhecer e comunicar-se conosco, provando que é possível sermos mais humanos uns com os outros. Ele é uma pessoa que faz tudo sozinho na maioria das vezes, como os ouvintes. (SCHWARZER et al, 2017, p. 24)

A divisão em etapas do tema proposto pelas estudantes não foi orientação minha. Mas é muito elucidativo ao que foi acontecendo no decorrer do semestre. Já mostra a compreensão da língua e as intenções de estudo, a partir do meu pedido: pensar na língua! Essa recomendação vinha alertada por Gadamer (2007) e pelos estudos para o ensino de língua estrangeira. Atitude nada fácil, pois relutamos em pensar em uma língua diferente da língua materna.

Outro exercício que poderia expressar o semestre foi o relato abaixo que mostra, em parte, a temporalidade vivida pela avaliação das aprendizagens feitas. Experiência vivida, no dizer de Gadamer (2015), é o que as ciências naturais tentaram definir metodologicamente: reproduzir múltiplas vezes a mesma experiência para chegar ao mesmo resultado. Mas o trabalho em educação transpõe a compreensão sobre a experiência feita nas ciências naturais: excede esse limite, "nesse sentido, na ciência não pode restar espaço para a historicidade da experiência" (GADAMER, 2015, p. 454). Isso porque podemos reproduzir múltiplas vezes as atividades vividas no semestre, mas em cada uma das vezes, a experiência será única.

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato sobre a experiência vivida nesta disciplina, quais razões levaram ao estudo e conhecimento da Libras, quais pontos de vista mudaram, o que marcou esta passagem e como esta experiência moldou a forma de expandir as percepções de mundo e a influência da disciplina na formação do estudante. Assim como fora discutido em aula, todos temos necessidades especiais e dificuldades de adaptação, mas existem abismos entre um ouvinte e um surdo que ultrapassam os limites convencionais e que, para superar estes abismos, é preciso pôr-se no lugar de um surdo, especificamente. (CARVALHO; MIORANDO, 2017, p. 41)

Até entender o lugar do outro, muitos diálogos precisam ser firmados. "O ponto de partida não é o sujeito, mas o diálogo, que nos faz submergir em algo com o outro" (HERMANN, 2014, p. 50). E segue a autora a dizer de nossas surpresas, pois assim "somos provocados a sair de nossos enclausuramentos, mesmo que não saibamos para onde vamos" (HERMANN, 2014, p. 50). Dado o ponto de partida, seguimos responsabilizados pelo sentidos que vamos encontrando e nomeando ao longo de nossa trajetória formativa (SILVA, 2017).

A experiência que fora vivida pelos estudantes ultrapassou a sala de aula. E mais feliz fiquei, quando fui observando que nossos aprendizados já estavam acontecendo nas turmas em que os docentes em formação estavam atuando! Na voz de Brendon (Lussani), estudante de Letras, que já exerce a docência, suas

experiências com as crianças na escola alcançaram outros espaços, também publicado em um trabalho da Mostra de Ensino:

Hoje, vivemos em um contexto em que a língua é poder, ter vez e voz nunca se fez tão necessário. Imersos em um mundo oralizado, esquece-se daqueles que não a utilizam. A partir disso, este resumo tem por objetivo relatar a experiência do ensino da Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvintes e como essas interagiram com a nova língua. Em minha proposta metodológica ensinei, a uma classe de educandos do Ensino Fundamental I, o alfabeto em Libras. (LUSSANI; MIORANDO, 2017, p. 65)

O diálogo, entretanto, tem espaço quanto mais nos lançarmos a conhecer suas oportunidades de exercício - que seja também em Língua de Sinais! "Somos seres de linguagem e por isso podemos dialogar, o que significa abrimo-nos à alteridade" (HERMANN, 2014, p. 24). As crianças que passam a ter uma prática de conversação em uma idade de tantas curiosidades sobre o mundo (QUADROS, 2008), já passam a ver mais possibilidades de tradução deste mundo; mais perspectivas para a leitura de mundo (FREIRE, 1989).

Quando aceitamos o outro, na sua língua, temos mais uma chance de abrir um diálogo que aproxime a mim de mim mesmo, vendo o outro nos meus limites. "A alteridade aparece na medida em que o outro é um outro eu, mas impenetrável para mim" (HERMANN, 2014, p. 83). E a isto, somente com a abertura do diálogo e a aproximação a que me permito chegar perto do outro. As muitas línguas que falamos (QUADROS, 2004) podem ser facilitadores para um exercício como este.

Ainda, para finalizar as atividades de aprendizado da Libras, foi a vez de uma produção em vídeo, utilizando-se da língua aprendida, em quadros de diálogos. E, em grupo ou individualmente, foram produzidos vinte e um (21) vídeos em que todos se utilizaram de falas em Língua de Sinais. Objetivo alcançado e que, mesmo que venha a ser esquecido muito do vocabulário aprendido, ficará como lembrança de falas sem que fossem oralizadas - o que, para o mundo ouvinte, é muito marcante! Mais que isso, estamos em um mundo cujas falas acontecem oralmente ou de forma sinalizada. Outra forma possível de comunicação.

Parte dos caminhos percorridos para este estudo foram os descritos com as participações dos estudantes, em suas falas. Os caminhos de Ahmad até a casa de seu amigo foram labirínticos. O trajeto percorrido até aqui também! Do que Castoriadis (2004) falou das fendas que abrimos quando mais adentramos nesses caminhos, estas foram as tentativas para abrir outros caminhos. Seguimos, pois, a buscar o pão pelos becos.

Cena 0':30" - Uma brincadeira pelo caminho.



Cena 3':33" - O menino pensando: planos, estratégias, ideias.



Cena 8':41" - Lado a lado com o desafio.



Uma tarefa: buscar pão e trazê-lo para casa. O caminho? Que seja o de sempre, labiríntico, divertido, que traga companhias, sugira alegria.

E quando os desafios se interpõem, qual o ritual para tomar coragem? Esperar? Olhar? Seguir? Alguém vem lá. Proteção?

O desafio virou coragem! As estratégias postas, a conquista se fez!

1.3 O Pão e o Beco

A busca por um alimento. E a tarefa de levá-lo a quem o pediu. Um longo caminho, suas distrações e desafios. Um pão. Um menino. Um cão. E o alimento? O que parece que é para todos. Um pão que não comemos cotidianamente: somos apresentados a uma nova possibilidade.

Diferente de Kiarostami que mostrou sua confiança em uma criança que foi buscar o pão, pensei em levar outros curtas antes de apresentar este cineasta para os estudantes de Libras. Ofereci-lhes: *Sentimentário*, *Los Colores de las Flores* e *Marcovaldo*. Deste último, pedi que escrevessem uma sinopse. Alguns escreveram o resumo, outros, sua interpretação sobre o filme e outros, escreveram uma sinopse. Dessas escritas, me alimentei das falas em narrativas que os estudantes que estavam comigo produziam. Construímos juntos narrativas de formação (JOSSO, 2004): havia ali um pensar sobre si e o que fazer com as conclusões a que se chegava. Por isso, digo que foi uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004).

Alguns elementos básicos justificam esta escolha: "são os aprendentes que fazem o trabalho interior, o que lhes permite dizer que tal experiência foi formadora" (JOSSO, 2004, p. 127). Outro ponto que a autora traz é que depois do tempo dispendido na organização das narrativas, rever o que foi dito ou escrito permite o aprendente a "fazer de cada experiência de pesquisa-formação uma contribuição para a reflexão conjunta" (JOSSO, 2004, p. 128). E, o que considerei ainda mais importante nesta abordagem, é a possibilidade de pensar sobre si "e estar em contato com a dinâmica das pessoas nos seus processos de conhecimento e de aprendizagem" (JOSSO, 2004, p. 128). Daqui, se produziram as narrativas para a análise desta pesquisa-formação.

O trabalho do formador reside na formulação das questões a colocar em movimento o próprio questionamento dos aprendentes (JOSSO, 2004). Culturalmente formamos nosso conhecimento e, por ser assim herdado, uma vivência se torna uma experiência formadora. Os tempos de formação, por estarem sob "a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas" (JOSSO, 2004, p. 49), não precisam, necessariamente, serem de atividades cansativas ou pouco atrativas. A partir de uma escolha profissional para a formação acadêmica, podemos pensar os fazeres de uma

profissão, escolhida, entre tantas, a ser a sua opção profissional. Essa escolha formula-se em representações que, significadas, transformam-se em experiências formadoras.

Uma vez com tantas informações em mãos, fiz uma análise das referências trazidas pelos estudantes, a partir de uma leitura com base nas suas produções, ricas de suas considerações, cujas inserções dizem de suas ponderações autobiográficas. Seus corpos trazem seus pensares, pelo sentir intrínseco de suas vivências (JOSSO, 2012). Digo isto para salientar que não considere estatisticamente as informações que ia produzindo, mas seu conteúdo. As quantidades que aparecem são para qualificar as interpretações que faço, produzindo as informações que esta investigação gera.

O cinema foi para este estudo um dispositivo de formação (SOUTO, 1999) para os estudantes, que foram provocados a escrever e tinham a viabilidade de rememorar imagens que tinham visto. Ou, encorajados pelas imagens e conversas que fazíamos, pensar, dialogar e escrever, não necessariamente em ato contínuo à apresentação, pois que os temas que os inquietavam, retornavam às rodas de conversa através de questionamentos, provocações ou manifestações que seguiam a nos fazer pensar.

Acredito que não tenha sido didatismo a veiculação dos filmes, posto que não pedi que explicassem ou produzissem sobre eles. O que fizemos foi que, dentre todos os temas abordados em nossos encontros, nos filmes, se apresentavam como mais uma forma de linguagem que poderia ampliar o repertório de suas discussões, provocadas pelo olhar do diretor, que revertia o foco das atenções (DIDI-HUBERMAN, 2013). Em muitas situações não estava mais em tela a história que estava sendo contada, mas o próprio espectador, surpreendido pelo que tinha pensado nas cenas anteriores, punha-se no cenário e no roteiro, contando suas experiências.

Outro argumento que trago para dizer do quanto fugi de um didatismo com o cinema, é que em nenhum momento expliquei o que seria visto ou pedi que explicassem. Debatesmos impulsionados pelas imagens que víamos e nos afetavam. Considerar a diferença entre o que o professor tenha a trazer e o que os estudantes trazem é aceitar o mito pedagógico de que há uma inteligência superior e uma

inferior (RANCIÈRE, 2007). O filme nos deu a chance de partirmos para uma aventura, que poderia ser intelectual, sensível, ética.

Ouso dizer, trazendo de Godard, que um cinema que educa é cinema (DOMINGUES, 2013). Não há condição passiva para as imagens que desfilam quando por elas somos capturados. Pensar a escrita de uma versão sua para a sinopse de um filme pôs em movimento o que já estava em desconforto. Quando assistimos aos curtas *Sentimentário* e *Los Colores de las Flores* correu um debate sem precisar interpelar à turma. Alguns estudantes foram se posicionando e apresentando seus argumentos para iniciar uma conversa. Algumas participações vieram, como discursos já conhecidos e fáceis de serem repetidos. No outro dia, quando assistimos à *Marcovaldo*, primeiro houve um silêncio, breve, como quem se recompõe de um tabefe, um chacoalho:

Marcovaldo quebra paradigmas sociais sem nenhuma sutileza de narração, mostrando que sua intenção é aquele soco no estômago e não um afago ao ego da classe média brasileira. (RAQUEL - quinta, 23 Mar 2017, 15:50; Eng. Software)

Seria inevitável que eles fossem desacomodados. Era o que eu estava ciente ao provocá-los, convidando-os a conhecer este curta. Vieram sob muitas palavras que formularam narrativas que procuravam reacomodar-se. Vários deles viram uma possibilidade de se justificar ao final do filme. A volta se deu tendo percorrido o exercício de pensar-se sobre as imagens que recaíam sobre seus pensares. E daí esboçar uma justificativa:

O ciclo se encerra e mais um dia, como o anterior começa. Aí nosso modo de ver Marcovaldo na tela é outro. Passa de Vagabundo para pai de família esforçado. Tudo isso construído pela nossa mente criativa e pré-conceituosa. (NICOLE- quinta, 23 Mar 2017, 16:03; Publicidade Propaganda)

Na escrita da sinopse que lhes havia proposto, "a narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27). A linguagem, atualizada nos atos de fala, mostra, em parte, como procedemos na construção de nosso mundo social (DELORY-MOMBERGER, 2014). Daí o espaço realizável para as intervenções, pelo diálogo, possível de acontecer na formação - formação inicial (CARVALHO; THERRIEN, 2009) para a atuação nas profissões escolhidas.

Minha intenção ao acompanhá-los por esta investigação só poderia se dar observando suas narrativas, pois me dizem de sua origem e suas pertencas: quando falam, trazem à tona sua inserção social, cultural, profissional; expõem seus gostos, e de suas opiniões, saltam seus juízos a respeito de convenções e códigos, que em seus grupos foram sendo construídos. Isso tudo não mostra como agiriam profissionalmente, mas ali se inscrevem atitudes morais ou ideológicas (DELORY-MOMBERGER, 2014), as quais, em seu conjunto, formam a sociedade que edificamos.

A crença está onde há ser humano, indivíduo ou coletividade. É impossível viver sem uma crença pragmática no ser-assim e no curso regular das coisas do mundo. Essa crença, sem dúvida, a partilhamos com todo ser vivo – mesmo se somos os únicos para quem ela é mais ou menos explícita e consciente. Mas, para os humanos, essa crença vai além do ser perceptível das coisas do mundo e de suas relações. Ela é também, sobretudo, crença nas significações que mantêm o mundo, a sociedade, a vida e a morte dos indivíduos. Ela é a contrapartida subjetiva da instituição imaginária da sociedade (CASTORIADIS, 1999, p. 140).

Quanto mais converso com as pessoas, tanto mais são jogadas as culpabilidades à sociedade. Esse terceiro responsável pelo que não está dando certo será reconhecido? Desde quando o exercício para conhecer-se participante e também responsável por este espaço se inicia? Para este momento da minha docência e pesquisa vi nas narrativas a presentificação das vozes com quem vem a dialogar comigo, ou seja, eles também estavam vendo-se.

As experiências narradas poderiam trazer mais próximas as pessoas com quem sentávamos para conversar. Vi, na pesquisa narrativa uma função estratégica (CLANDININ; CONNELLY, 2011), em que imaginar, lembrar, a experiência e daí levá-la para os textos de pesquisa, se reafirmando, poderia provocar um "modificar-se" e criar novas histórias. As narrativas poderiam compor um re-contar a sua história por crenças que estariam perdendo seu lugar seguro em nossas argumentações, abrindo brechas para o instituinte de uma docência criativa.

Por sua vez, o exercício hermenêutico de traduzir, interpretar, trazendo para próximo de si uma compreensão familiar, deixa menos "divino" o saber, o conhecimento, e mais humano, mais possível de ser reconhecido como habilidade e/ou competência que pode ser aprimorado. O que se pretendia provar de verdade, mostrando um único caminho, esvai-se com a hermenêutica moderna (HERMANN, 2002). Abrimos caminhos cada vez mais intuitivos, mas os seguimos nem sempre questionando-nos ou questionando a quem segue conosco.

Por isso, perceber a formação como um tempo especial que abre-se ao diálogo é primordial na formação inicial de professores (CUNHA, 1999). Neste sentido, a narrativa pode provocar "o autor a construir sentido em sua 'história de vida', e os narratários a compreenderem essa história do exterior, como se fosse um romance ou um filme" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102). O tempo de formação está para ampliar repertórios, pensar a escolha profissional e enriquecer-se de argumentos que defendam princípios éticos e estéticos em nossas atuações.

Os caminhos que nos provocam a buscar por casas, direções, lugares, levam a passar por trajetos inesperados, inéditos, se soubermos vê-los, apreciá-los. Se não, estaremos em novos caminhos percorrendo trilhas vencidas e nem mesmo reconhecidas de outras viagens. Seguimos a olhar pelos canteiros, pistas, indicações... Seguimos por interpretações além do que está dito para que as possibilidades brotem.

À vista que levo-os a olhar quer se aproximar do Imaginário Social na formação de professores. Há mais um filme antes de seguir pela leitura. É o tempo de parada e descanso para seguir viagem. Tempo para olhar a paisagem e pensar no que desafia. O instituinte se concebe tramando pela experiência, pelos laços do inusitado - na docência, na vida.

2

**O IMAGINÁRIO SOCIAL
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Cena 0':21" - Os policiais e o repórter: em busca da verdadeira história.



Cena 25':09" - Sabzian e Kiarostami: uma conversa importante.



Cena 33':49" - O encontro no ônibus: mudança de rumos.



Cena 1:32':24" - Flores por um perdão.



Policiais e um homem entram em um carro e saímos a percorrer o caminho que eles percorrem, somos levados por eles. A tarefa poderá tomar um longo período, fomos avisados! Quem sabe mais da história, conta ao motorista o que já sabe e o que ainda quer descobrir. Depois de muito andar, perguntar pelo endereço, passar muitas ruas, chegamos a uma, sem saída: ali é o endereço que procuramos.

Um repórter procura por uma notícia. O que é notícia? Ele veio sem gravador para tomar as entrevistas de uma reportagem que poderia ser uma das mais importantes de sua carreira - é o que espera. Ele resolve, saindo a perguntar na vizinhança quem teria um gravador. A reportagem é publicada. Corre o mundo, aviva a curiosidade: vamos descobrir a verdade! Agora também saberemos desta história!

No filme *Close-up* como na vida, todos encenam seus próprios papéis: Kiarostami, Sabzian, a família, Makhmalbaf e os espectadores. O senhor da família que teria sido enganada, diz ter tido o controle da situação, pois isto poderia representar uma oportunidade para seus filhos, que gostam de arte. Na trama que um tenta ocupar o lugar do outro, Kiarostami se descobre diretor de um filme sem direção, dirigido pelo próprio filme (BERNARDET, 2004) e espectador do resultado na tela.

2.1 Close-up

De pronto, colocamo-nos em movimento junto com os soldados e o repórter a buscar uma reportagem que saísse mundo afora: um filme e uma história. "Assistir significa participar", essa afirmação de Gadamer (2015, p. 181) nos dá uma definição que para esta cena parece muito apropriada. Segue o autor com o que estava dizendo: "Quem assistiu alguma coisa conhece em conjunto como foi realmente. É só num sentido derivado que assistir também denota uma forma do comportamento subjetivo, ou seja, 'estar na coisa'. O ato de ser espectador é, pois, uma forma de participação verdadeira" (GADAMER, 2015, p. 181). O convite a assistir ao filme *Close-up* é para ver-se em uma história de vida contada no cinema. Um pedido de ajuda, atendido pelo diretor, que nos brinda com o registro trazido das narrativas de outros contadores de histórias.

Entregar-se ao filme, pela convocação de um repórter, que ambiciona transformar em notícia um boletim de ocorrência: este é o chamamento. Ele vai ao encontro do relato, guarnecido de militares. Sem perceber, provoca em nós a curiosidade para saber o que de grave aconteceu. Kiarostami joga conosco, consciente do espectador como participante do "jogo da arte" (GADAMER, 2015, p. 183). Ele experimentou-se assim e joga a nós esta oportunidade: "...o estar-fora-de-si é a possibilidade positiva de estar inteiramente em alguma coisa" (GADAMER, 2015, p. 183). Por um momento, experimentamo-nos em outro lugar, em outra situação, com outras pessoas. Ver da vida com o enquadramento do cinema nos põe mais espectadores ou mais viventes? O pretexto de um filme nos aproxima da arte?

Se estivermos presentes, pelo menos, como espectadores, estamos mais vivos. Se alguma arte nos avivar, então vale porque "rompe com o habitual" (HERMANN, 2014, p.12): ficção e realidade se fundem neste jogo que a arte brinca. É do imaginário propor mudanças nos cenários para que episódios similares tragam a presença do eu ausente, que vive situações muito parecidas sem dar-se conta do quanto elas se repetem. Está no olhar a intenção de ver e por isso se sonha, imagina, deseja e não apenas fotografa (TEVES, 1992). O exercício para reconhecer o imaginário está na experiência perceptiva (TEVES, 1992), daí a imersão nesse mundo de imaginário rico de vivências. Seria um filme, como aproximação da arte, a recortar da fotografia o que o olho viu para o olhar ver?

É do imaginário este corolário de percepções que atravessam o simbólico e pairam nas significações. Assumi-las como este magma que reflete o que pensamos e como agimos na sociedade diz das significações que nomeamos para as situações vividas. A existência das coisas acontece quando exercitamos o olhar, como um aprendizado socialmente adquirido (TEVES, 1992): aprendemos a enxergar. Daí as narrativas que tornam plural as percepções que temos do mundo e das realidades para as quais olhamos.

A história que nos conta Kiarostami vem do cotidiano, denunciado como um ato de má-fé. O mundo que cada um conta vem do olhar que o institui, que fala das coisas e que permite diferentes formas para compreender as realidades (TEVES, 1992). Igualmente, a acessibilidade ao outro vai se dar por um movimento de abertura, muitas vezes possibilitado pela experiência estética (HERMANN, 2014). Exatamente o que Kiarostami fez: um filme a partir de uma denúncia. Outra vez, Hermann (2014) nos atenta: o estético põe em movimento a imaginação.

O exercício de perceber tantas possibilidades fala à docência quantas chances teríamos de modificar o ritmo das metodologias para os encontros de estudos. No dizer de Gadamer sobre o espectador, há uma referência ao que tanto nos inquieta sobre a ausência-presença dos estudantes nas aulas: "Esse estar presente tem o caráter de um autoesquecimento. O estar entregue a uma visão, totalmente esquecido de si, é constitutivo da natureza do espectador." (GADAMER, 2015, p. 183). Estar presente, lembrando de tudo o que terá que ser feito no próximo momento, impõe um ritmo tão frenético ao estar no mundo que não exercitamos o autoesquecimento para viver as proposições de experiências que poderíamos ter.

O autoesquecimento de que nos fala Gadamer, não é o ausentar-se. "Aqui, o autoesquecimento pode ser tudo, menos um estado privativo, pois procede da dedicação total à causa, que constitui a contribuição positiva própria do espectador" (GADAMER, 2015, p. 183). Daí a experiência que a arte leva para a vida, para o mundo. "O espectador é um momento da essência do próprio espectador que denominamos de estético" (GADAMER, 2015, p. 186). E esta é a oposta que faço ao levar o cinema para a docência - para a minha docência e para a formação dos professores em etapa inicial de sua profissionalização.

Do que Kiarostami produziu, nós, os espectadores, cumprimos o nosso papel: ver o que aconteceu com o personagem cineasta que fraudou. Percorremos as

trilhas do imaginário, como todos percorrem: como elas se apresentam, pois que são muito desafiadoras. Pensamos entrar para a realidade e ali descobrir o que tem por ver. Há uma compreensão do que acreditamos ser a realidade e passamos a buscar meios para compreender as composições do dia a dia.

Estamos imersos no que acreditamos e gostaríamos de mudar. Castoriadis nos diz da história como uma criação que nós mesmos inventamos, instituímos: "A história é criação: criação de formas totais de vida humana" (CASTORIADIS, 1987b, p. 280). Segue o autor dizendo que fazemos parte desta criação quando nos vemos imersos na "sociedade instituinte" frente à sociedade instituída (CASTORIADIS, 1987b, p. 280).

Inventamos, instituindo as sociedades onde habitamos; e vivemos nas sociedades que instituímos. "A auto-instituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de 'coisas' e de 'realidade' de linguagem, de normas, valores, modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morreremos" (CASTORIADIS, 1987b, p. 280). Somos nós mesmos que escrevemos o roteiro. Nem sempre vai a público como esperávamos: todos os outros também escreveram seus roteiros e esperam que se produza o melhor filme de suas vidas.

Kiarostami, em *Close-up*, dá voz e palco a uma pessoa que tentou se passar por outro cineasta, que estava em cartaz com seu último filme, e provocara uma identificação do espectador ao roteiro apresentado. A vontade de também produzir um filme, teria levado o espectador a se tornar o diretor e o ator do filme que tentou produzir. O filme foi como um decalque de cenas do cotidiano para um álbum seu, assim como a exibição do seu filme, ao mundo. Sabzian, que não era Makhmalbaf (o cineasta premiado), mas o próprio Sabzian, um cidadão iraniano. Ele não precisou sair de si para estar na arte. Ele produziu a sua arte na vida.

O enredo do filme *Close-up* tornou-se inspiração para a análise dos estudos no aprendizado de Libras. Trago à lembrança o cenário de aprendizado de nossos encontros em que poucos sabiam o alfabeto da Língua Brasileira de Sinais, ou sequer tinham visto e observado intérpretes de Libras em eventos (ROSA, 2005), na televisão ou sala de aula, junto a colegas seus, nas aulas na Universidade. Onde o alfabeto se juntava aos sinais, estava sendo o que aprendíamos (GESSER, 2009). Nesse contexto, saber a língua que o intérprete de Libras usa, era o grande desafio.

Em cada encontro, falávamos das línguas e linguagens que trazíamos para o jogo da aprendizagem e sua compreensão. Falávamos em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais (SOUZA, 1998). Para além de uma língua estrangeira, a linguagem cinematográfica de Kiarostami parecia que não estava fazendo sentido. Neste contexto de aprendizagem de língua, e que estava mexendo com o jeito de tencionar esses novos desafios, vem de Gadamer (2015) uma provocação para pensar:

Em geral é preciso dizer que o que nos faz parar e perceber uma possível diferença do uso da linguagem é só a experiência do choque que um texto nos causa - seja porque ele não faz nenhum sentido, seja porque seu sentido não concorda com nossas expectativas. (GADAMER, 2015, p. 357)

Entretanto, os curtas que eu estava trazendo ou eram de uma linguagem que eu estava considerando ser mais conhecida pelos estudantes (*Los colores de las flores* e *Sentimentário*) ou diferente demais (*O Coro, O pão e o beco, O recreio, Duas soluções para um problema*). Talvez, na investida de encontrar algum resultado ainda dentro do semestre, foi que apresentei-lhes *Marcovaldo*.

O cinema que os diretores gaúchos do curta traziam, pôde aproximar um diálogo, abrindo portas. Mas como fugir das armadilhas de "circuitos fechados das próprias opiniões prévias" (GADAMER, 2015, p. 357)? Se com os curtas de Kiarostami eu não estava conseguindo estabelecer um diálogo com a turma, *Marcovaldo*, depois do primeiro silêncio, provocava que as palavras viessem.

O curta-metragem "Marcovaldo", com direção de Cíntia Langie e Rafael Andrezza, traz à tona a realidade de muitos brasileiros que trabalham em horários diferentes e em diferentes locais. Gravado em Pelotas - RS e premiado, estimula a reflexão sobre como julgamos as pessoas, e como é fácil fazer isso desconhecendo as realidades de cada um. (DANIELA - quinta, 23 Mar 2017, 16:11 (Letras))

O imaginário de que nem todos trabalham no horário e em espaços que a nós pareça muito comum, de tão óbvio, cai pelas fendas da linguagem e diz do prestígio que lançamos sobre a profissão que "escolhemos". Fala também do lugar que reservamos para quem não ocupa lugares semelhantes aos que ocupamos, das "realidades de cada um", como disse Daniela. A professora em formação adianta-nos que a compreensão sobre as realidades é algo singular. Teves (1992, p. 7) complementa essa ideia em sua definição de como se forma a realidade: "[...] historicamente determinada, constituída por sujeitos que a representam, a

simbolizam". Em outras palavras, o que institui a realidade é o sentido compartilhado entre aqueles que o percebem.

O estranhamento é muito importante. E não é fácil. Não é querido por todos. *Marcovaldo* foi como um convite aceito para começar a pensar, embora estejamos ainda refletindo o que a sociedade transparece no imaginário coletivo. Daniela, estudante de Letras, se declara "julgar" quando não conhecemos seu endereço, seu rosto, sua família. Pensar sobre o que produzimos acerca do outro, eticamente, não virá como "descoberta", mas como uma constituição ativa, na "emergência de novas instituições e de novas maneiras de viver" (CASTORIADIS, 1982, p. 162).

E em um cenário próximo de nós, Pelotas/RS, com um discurso que partilhamos, Marcovaldo é o personagem que provocou os/as estudantes a encontrarem um "lugar" para classificá-lo. Buscaram normatizações sociais que hoje temos, embora possamos resistir pelo exercício que nos põe a reconhecer quando facilmente palavras são ditas para supor quem seja o outro. As exigências éticas a que somos confrontados quando nos vemos diante da pluralidade, são passíveis de serem transcendidas, permitidas pelas possibilidades da estética (HERMANN, 2005). Aqui pode ter sido um momento em que a estética abriu o olhar para o cuidado ético.

[...] No curta, você vê com outros olhos o dia-a-dia de um brasileiro comum que tem os mesmos problemas enfrentados pela maioria das pessoas. Quando o sol nasce Marcovaldo dorme enquanto muitos acordam cedo para ir trabalhar, mas à medida que o curta se mostra você vai pensar e rever seus preconceitos, descobrindo a verdadeira profissão deste nobre homem. (EDIMILSON - quarta, 22 Mar 2017, 20:52 - História)

Se, no tempo de um curta-metragem, aqui de quinze (15) minutos, nos sentimos revendo conceitos sobre as imagens que vão sendo projetadas, podemos dar mais créditos ao que de estético conseguimos trazer para a educação. Talvez precisemos mesmo tomar emprestado olhos diferentes para ver. No dizer de Edimilson, estudante de História, "você vê com outros olhos..."; emprestamos da estética outros olhos? Olhos que procuram ver eticamente o que esteja sendo mostrado? O importante é que um movimento começa a impulsionar outros pensares, no lugar daquele já acomodado.

O olho, este órgão biológico, vê. Mas "é o olhar, e não o olho que informa a existência mundana das coisas" (TEVES, 1992, p. 9). Construimos socialmente os sentidos para o que olhamos. O referido curta apresenta-nos Marcovaldo e somos

convocados a reconhecê-lo. Olhamos para "um brasileiro comum" e nos vemos diferente dele. O que nos faz diferente dele quando a ele é dito que é um "comum" entre os brasileiros? Quem somos se não pessoas tão comuns como "Marcovaldos"? Quem nos disse ser tão menos "comuns" que Marcovaldo? O lugar que ocupamos na sociedade? A etnia que dá cor à pele? A profissão que escolhemos?

Ao se tratar de docentes em formação inicial, levamos para o espaço educacional esta formação que não está somente direcionada ao racionalismo de programas curriculares. A educação revestida esteticamente de possibilidades para ampliar o olhar racional, cujo projeto iluminista educacional propunha, pode ampliar o que temos por consciência ética, sob formas de sensibilidade (HERMANN, 2005). Assim, levamos para outros níveis a discussão ética que a escola tem a propor.

Castoriadis (1982, p. 166), novamente, diz da sociedade e como conhecê-la: "Compreender, e mesmo simplesmente captar o simbolismo de uma sociedade, é captar as significações que carrega". Daí a relevância de identificar um importante mister de nosso ofício: oferecer oportunidades para que os estudantes em formação venham a compreender o tanto de significações em nos vermos ou não, pessoas "comuns" ou tão diferentes de Marcovaldo, um cidadão "comum".

Edimilson não desiste de afirmar-se no compromisso de "descobrir (descobrimo) a verdadeira profissão deste nobre homem". Talvez porque ao final do curta já o tiramos de sua classe comum, concedendo-lhe a condição de "nobre". O salvamos (e nos salvamos) de julgá-lo e classificá-lo em "profissões menos nobres" para reconhecê-lo importante. Nós "descobrimos" (mérito nosso!) o que de verdadeiro o filme mostra: uma profissão que o torna nobre (igual a nós?).

Não há nas significações um determinismo por elas condicionadas e esta é outra importante condição a perceber, posto que temos circunstâncias para interpretá-las e visão para fazer outras leituras. "Essas significações só aparecem veiculadas por estruturas significantes; mas isso não quer dizer que elas se reduzem a isso nem que daí resultem de maneira unívoca, nem enfim que por elas sejam determinadas" (CASTORIADIS, 1982, p. 166). Espaço que se abre na educação para o fazer ético em eventos plenos de estéticas a serem vislumbrados.

De Marcovaldo ainda, temos as singularidades que o expõem em relação ao que vemos. Vê-lo, uma única vez, nos dá condições suficientes para sabermos da sua

condição? Quando supomos que ele tenha "os mesmos problemas enfrentados pela maioria das pessoas" (no Brasil), o que nos põe tão distantes de Marcovaldo? Ao meu ver, pela educação que exercemos na sala de aula, não estamos conseguindo confrontar a educação com questões relativas ao modo de viver; o que Hermann (2010) deixa muito claro que seja o próprio exercício para conhecer a ética.

Pertencemos a um coletivo anônimo com uma capacidade criativa que se reinventa quando se reúne (CASTORIADIS, 2002). "Esse imaginário social que cria a linguagem, que cria as instituições, que cria a própria forma da instituição" (CASTORIADIS, 2002, p. 130), se institui pela coletividade que assume. Daí a constituição singular que o inaugura para existir. Um espaço micro deste social, que Castoriadis nos diz, podemos ter no espaço de sala de aula e com as possibilidades que as práticas pedagógicas foram produzindo.

Assistimos a vários filmes que nos confrontaram com o que pensávamos, mas não assumíamos ou pouco questionávamos sobre nossas conclusões, nossos discursos prontos. Poderíamos dizer que há filmes que trazem imaginários com uma linguagem que é mais próxima de nosso cotidiano, e assim não precisamos nos afastar dos nossos fazeres e pensares. Há também aqueles que usam uma linguagem que faz muito pouco sentido e a desprezamos, nos afastamos. Talvez, voltemos. Dependerá de qual linguagem buscamos, de qual que nos faz sentido.

Em mais uma sinopse, temos a visão de Karoline, estudante de História. Ela traz uma possível situação de caos que teríamos, se não buscássemos sentidos para a vida de Marcovaldo e a sociedade. Este personagem vem de outras narrativas (CALVINO, 1994) e segue a produzir sentidos para o que assistimos. Buscamos compreender os vínculos que se estabelecem na sociedade em que o homem se vê frente à natureza, apontando os valores para as demandas que requisita.

Do universo que instituímos, Cassirer (2012) traduz o que nos constitui: o físico que há, vem revestido do simbólico que lhe designamos - o que dizemos e compreendemos vem pela linguagem. Temos em rede, fios de uma trama simbólica que se fortalece em pensamento e experiência: é o emaranhado do viver humano. O homem está entremeio "a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos. 'O que perturba e assusta o homem', disse Epíteto, 'não são as coisas, mas suas opiniões e fantasias sobre as coisas'" (CASSIRER, 2012, p. 49). Reiteramos tão sábia conclusão: nossas opiniões ainda se

apresentam como o que mais nos perturba - porque pensamos sobre o que falamos. Pensamos?

"Marcovaldo" é um curta-metragem de ficção que se passa na cidade de Pelotas/RS, e que busca mostrar com um tom real e documental a vida de um coletor de lixo que se desdobra em várias funções para sustentar os dois filhos e a esposa grávida. O título do curta também se referencia a uma homenagem ao livro "Marcovaldo", de Italo Calvino, onde o personagem principal se depara repensando as relações de homem e natureza e nossa questão de valores ao que é, ou ao que não é importante aos olhos da sociedade. Valendo-se dessas referências, o curta nos faz ver o mundo com os olhos de Marcovaldo, que por muitas vezes é esquecido por exercer sua função, porém sem cuja a qual, a cidade seria um caos. (KAROLINE - quinta, 21 Dez 2017, 15:25 - História)

Nesta obra, diz Karoline, somos lembrados a pensar de nossa relação com a natureza e o caos. Das lições de Castoriadis (1987b), somos instigados a voltar à ideia grega do *chaos*, cujo princípio significa vazio, nada, mas de onde o mundo emerge. Hesíodo diz do universo como caos, que não traz uma ordenação ou leis plenas de sentido, e que somente depois a ordem foi criada, ou seja, o *cosmos*. Da "aurora" do universo, o caos continua imperioso a governar. "E a ordem do mundo não tem 'sentido' para o homem: ela dita a cega necessidade da gênese e do nascimento, de um lado e da corrupção e da catástrofe - da morte das formas -, de outro" (CASTORIADIS, 1987b, p. 301). Saímos a procurar significações para saciar nossa compreensão.

O cosmos faz sentido ao homem porque estabelece "a ordem" e dá sentido ao mundo: um mundo pleno de significações. Dar significações imaginárias ao mundo é função do ser humano, criando uma ordem que não o determina finalmente, mas o deixa ávido por encontrar sentidos, para um mundo possível de ser organizável: "...a sociedade mantém-se unida em função dessas significações imaginárias sociais e é por elas que, em geral, está pronta a viver e morrer" (CASTORIADIS, 2007, P. 33-34). Daí a provocação a não deixarmos de pensar, compreendendo as relações que se estabelecem na sociedade. Próprio do exercício provocado ao termos assistido a filmes, os sentidos trazidos pelos estudantes emergiram em significações que nos puseram a pensar.

Pensar é visar essa outra coisa distinta do pensamento, tendo perfeita consciência de que é exclusivamente no pensamento, e por meio dele, que ela poderá ser apreendida, e de que, finalmente, a questão de se saber, no que pensamos, o que vem de quem pensa e o que vem do que é pensado, essa questão continuará para sempre indecifrável, como questão

derradeira. E esse paradoxo é, ele próprio, paradoxalmente, o único lastro do pensamento. (CASTORIADIS, 1987b, p. 328).

Outro convite que nos oferta a possibilidade para repensar os conceitos que persistem em nosso discurso é a condição que nos leva a encher nossa linguagem de simbolismos. Na tentativa de desbravar caminhos que mostrassem quem é o homem ao próprio homem, foi que encontrou para si, reconhecer-se um *animal symbolycum* e não um *animal rationale* (CASSIRER, 2012, p. 50). Para chegarmos às conclusões que justificamos, enchemos nossa linguagem de exemplos de nossos costumes, leis, mitos - significações imaginárias sociais. E é este conjunto que diferencia ou aproxima as sociedades, mostrando suas singularidades, seu repertório: a instituição imaginária da sociedade.

Karoline lembra que as sociedades elevam os valores a condições mais ou menos importantes. Nestas circunstâncias, percorremos com Marcovaldo um dia de seu cotidiano, amarrado às relações culturais e seus fazeres. Desta organização social, que é um fazer coletivo, estamos implicados à sua sustentabilidade, cuja lógica lhe pertence e a conserva: "quaisquer que sejam as significações imaginárias que a subtendem e o fluido mágico, mítico, religioso que a percorre" (CASTORIADIS, 1987a, p. 219). Estamos atrelados a esta conceituação social pelos princípios da lógica conjuntista⁹. As propriedades da organização social se põem arbitrariamente - mas podemos compreendê-las.

Entre o que nos designa seres sociais e a compreensão desses elementos, buscamos por indicativos que nos dizem estar em caminhos que nos conduzem ao "certo". Queremos conhecer as verdades, embora nem mesmo as questionamos. Delas desistimos. Desistimos? Dizemos não buscar verdades, mas olhamos para Sabzian até o final da história para saber a verdade sobre sua fraude! Ao final, sabemos a verdade sobre Marcovaldo. O cotidiano desse homem é revelado e as verdades vêm para o desfile de nosso olhar.

A história toma outro rumo quando a verdadeira profissão do homem é apresentada: ele na verdade é gari, que recolhe os lixos nas ruas durante a noite. Ali então se apresentam diversas situações em que ele passa para

⁹ "Castoriadis usa as expressões 'lógica conjuntista-identitária' ou 'lógica conídica' (CON = conjuntista; ID = identitária), em ambos os casos fazendo referência à lógica aristotélica, cuja essência, grosso modo, é a redutibilidade ao conjunto e à busca da identidade, da universalização, da determinidade (peras). Padrões que, segundo Castoriadis, são incapazes de alcançar o significado da imaginação, do imaginário, da dinâmica social-histórica, da relação psique e sociedade, enfim, do processo de socialização da psique." (CARVALHO, 2002, p. 11)

encerrar seu turno de trabalho, desde o abuso por parte das outras pessoas que passam por eles ou pela má disposição dos lixos na rua, provocando obstáculos no seu dia de trabalho. (NICOLE - quinta, 23 Mar 2017, 16:03 - Publicidade Propaganda)

O outro também é visto, agora como aquele que age em situação de "abuso", que se mostra quando "passam por eles ou pela má disposição dos lixos na rua". Os dualismos nos perseguem, é recorrente a afirmação da herança metafísica, nas classificações que levamos em nossos discursos: bem e mal, corpo e alma, razão e desrazão. Se ainda pensamos assim, carregamos para a educação a tendência em ver o outro como oposição às idealizações (HERMANN, 2014).

A abertura ao outro pode se dar pela experiência estética (HERMANN, 2014). O desafio ao nosso entendimento aparece a caminho da compreensão e abre espaço para reconhecer a alteridade. Deste imaginário instituído sobre o outro, uma experiência estética, que não é o mesmo para o pensamento conceitual, pode despertar um discurso instituinte a produzir movimentos que "educa[m] nossa sensibilidade para compreender essa ruptura de sentido, a nova ordem simbólica que vem ao nosso encontro quando o outro acontece" (HERMANN, 2014, p. 130). Perseguir o que a obra nos diz é a possibilidade de descobrir outros modos de ser (HERMANN, 2014). O estranhamento nos põe a rever conceitos instituídos e aceitos como naturalizados para nossas convenções normatizadoras.

A abertura ao outro se dá pelo diálogo que, frente à arte - aqui um filme, o cinema -, nos interpela. Do quanto nos inquietamos, buscamos na dobra da intersubjetividade as perguntas que mostram a duplicidade do eu; a experiência também é em relação à ética, posto que "é o outro que nos atrai, nos perturba e nos convoca a acolhê-lo" (HERMANN, 2014, p. 13). Segue a autora dizendo: "Tornamo-nos quem somos pela resposta a essa convocação e somos, muitas vezes, surpreendidos pelo outro que nos habita" (HERMANN, 2014, p. 13). Quantos outros nos habitam? E quando dialogamos sobre esta conjuntura? A educação cumpre dar o tempo para que estes questionamentos sejam pensados?

Reconhecer nossa condição e dela tratar como singularidade ou coletividade, necessariamente passará pelos confrontos que o incitarmos reclamar pela linguagem que traduzirmos. Castoriadis (1987c) oferece o estudo das sociedades em suas versões mais fundantes e atira-nos a pensar sobre o racismo que se institui junto da história que instaura cada um dos povos. Diz o autor da condição

que nos imprime ser quem somos: "Trata-se, em primeiro lugar, da aparente incapacidade de se constituir como si mesmo, sem excluir o outro; *em seguida*, da aparente incapacidade de excluir o outro sem desvalorizá-lo, chegando, finalmente, a odiá-lo" (CASTORIADIS, 1987c, p. 32 - grifos do autor). Temos aqui um ponto que empurra-nos a rever nossos discursos.

A possibilidade em aproximarmos-nos dos estudos do Imaginário Social, em Castoriadis, como estudo da instituição da sociedade, proporciona que nos vejamos frente a duas vertentes: "a vertente do imaginário social, instituindo significações imaginárias e também das instituições por ele criadas" (CASTORIADIS, 1987c, p. 32). Nos vemos entre o que nos institui socialmente - "o psiquismo dos seres humanos singulares" (CASTORIADIS, 1987c, p. 32) - e o quanto essa condição se impõe em regras que designarão a instituição da sociedade. O quanto nos diferenciamos refletidos sobre o que nos iguala? Eis um dos grandes paradoxos deste estudo, pois evitam soluções rápidas ou romantizadas sobre circunstâncias que fogem de nosso alcance, mas não nos liberam de conhecê-las.

A sociedade constituída pela linguagem encontra palavras para manifestar o que leva no seu mais íntimo pensamento e a expõe quando menos previne-se de esconder o que julga não correto. "Em toda parte onde há sociedade e linguagem, coloca-se efetivamente sempre a questão da correção, da conformidade dos enunciados relativamente a um estado real" (CASTORIADIS, 2007, p. 326). Não diferente, Andrea, ratifica as palavras do autor ao apresentar sua versão sobre o filme que viu e o que nela provocou:

O curta [...] reproduz em seus 15 minutos de duração o cotidiano de um brasileiro de classe baixa: Marcovaldo pai de família e marido, seu convívio com a sociedade e o preconceito com seu trabalho. Cotidiano esse que por grande parte da sociedade é ignorado e taxado como inapropriado. O curta provoca uma reflexão sobre os padrões impostos pela sociedade e desconstrói as questões dos pré-conceitos e julgamentos que são impostos sem que haja conhecimento sobre a realidade de cada indivíduo, mostrando que as verdades e realidades são diferentes e não absolutas para todos. (ANDREA - quinta, 23 Mar 2017, 16:05 - Ciências Biológicas - Bacharelado)

O quanto de verdade buscamos não é o que está em jogo, mas sim a relação ética que trazemos para o diálogo em situações de formação. Mobilizados pelos convites vindos do cinema, a estética nos desacomoda e nos desloca (DIAS, 2011) de um movimento a outro, no processo de formação pessoal e profissional. Estar em

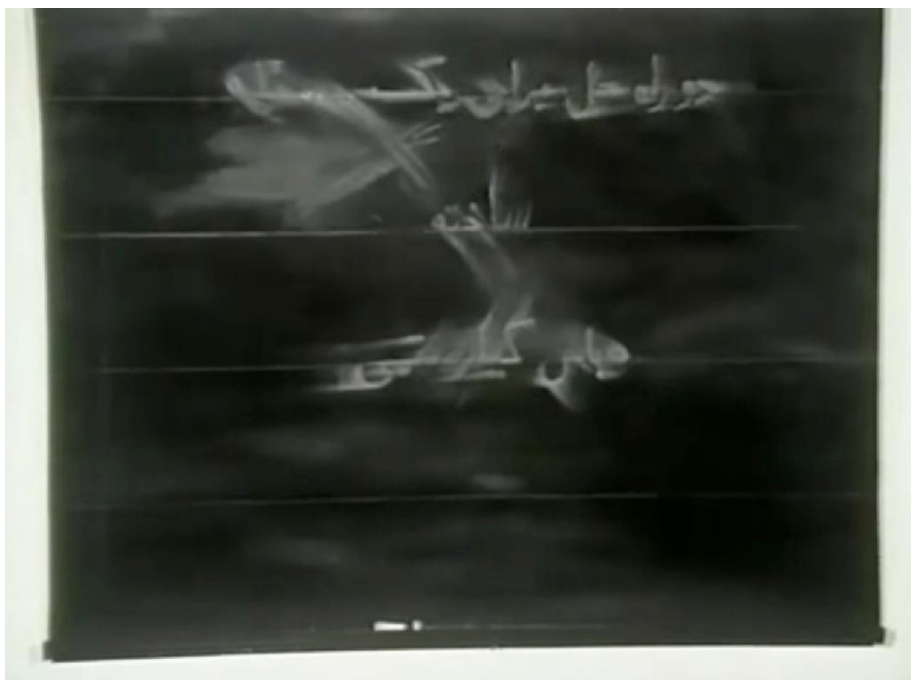
espaços acadêmicos nos põe na esfera dos iluminados a pertencer ou não pertencer ao "cotidiano [...] ignorado" ou conhecido, "e taxado como inapropriado"? Para quem? Em qual disposição colocamo-nos para dizer do outro seu lugar?

O tanto de verdades que buscamos descobrir fala da classe que esperamos nos encontrar. Nos remete tanto ao início do filme *Close-up*, quando o repórter saiu a buscar uma verdade, quanto ao final de *Marcovaldo*, quando pensamos tê-la encontrado quando entendemos porque um homem acorda ao meio dia. Diz dos "padrões impostos pela sociedade" - quando Castoriadis volta a sussurrar que somos nós quem os instituímos e os conservamos - como "desconstrói as questões dos pré-conceitos e julgamentos que são impostos", como diz Andrea.

Parece que somos "salvos" se não estivermos entre aqueles que julgam "sem que haja conhecimento", mesmo se houver a expectativa de podermos falar "sobre", podendo "mostrar": colocamo-nos "sobre a realidade de cada indivíduo, mostrando que as verdades e realidades são diferentes e não absolutas para todos". De categorias "diferentes" e "não absolutas", "a realidade de cada indivíduo" estabelece-se como singulares e não uma coletividade, enfraquecendo-os (CASTORIADIS, 2007). Andrea aqui traz um discurso que paira no imaginário, por isso comum, refletido na instituição da sociedade, na educação, na formação de professores.

De *Close-up*, saímos para outra sessão com mais um curta, de Kiarostami: "*Dois soluções para um problema*". Assumimos que há espaços e motivos para mais diálogo provocado por filmes. Entramos para a sala de aula e saímos para o recreio: a escola é muito parecida e os temas que preenchem seu currículo também. Este foi um curta motivado por um problema real que seu filho teve na escola (KIAROSTAMI, 2004) e que poderia servir para falar a outras crianças, jovens e adultos.

Cena 0':10" - Decisões.



Cena 1':52" - Cadernos, classes e meninos: territórios.



Cena 3':46" - Recreio: crianças e alegria.



Borramos narrativas pelas escolhas que fazemos.

Desde meninos aprendemos que escolhas são as tentativas para as soluções.
Olhares e direções que mostram como escolhemos. Para onde olhamos?

Peitos arfados. Respiração ofegante. Decisões tomadas. Olhares decididos,
que dizem do que pensamos. Medimos a força que temos e lançamo-nos ao ato.

Escola. Pátio. Crianças. Quantas soluções para um sem fim de problemas!

2.2 Duas soluções para um problema

Um problema a ser resolvido e sempre, de duas possibilidades, uma a escolher. Qual escolher? Como chegamos a escolher uma e não outra? Qual é o ponto que nos leva a pender para uma escolha que nos direciona a um resultado diferente dos costumeiros? Passamos a conhecer Dara e Nader. Este foi outro curta de Kiarostami trazido para as aulas.

Estamos entre duas possibilidades para uma atitude. De uma situação que nos lembra o quanto exercitamos as escolhas desde nossa infância e persistimos percorrendo lembranças ao longo de nossas vidas. Primeiro rimos com as situações resolutivas das crianças, mas depois saímos do filme e protagonizamos nossas lembranças pelas escolhas que fizemos e fazemos.

Ao longo dos semestres, em muitas conversas, evocamos situações de preferências e critérios que elegemos para nossas atitudes. Vem à tona questões indissociáveis de como nos formamos e agimos. Temáticas como a "inclusão social", que está na ordem do discurso (FOUCAULT, 2000), quando ampliadas para discussões ainda mais abertas em temas de fundo que regem a vida e as opções que empreendemos, saltam de partículas da linguagem e mostram o que pensamos e porquê assim pensamos.

Quando os estudantes escreveram suas versões para a sinopse, apresentando *Marcovaldo* com suas palavras, não o propus no intuito de saber sobre suas verdades. Eu não quero as verdades que os estudantes acreditam, por isso interpretar "perfeitamente" o que dizem, não é a minha intenção.

Alertados por Gadamer (2015), ponho em jogo os destaques que faço e trago-os também carregados de preconceitos (dos meus preconceitos). Eu os encontrei no horizonte da minha linguagem: "Estes foram o horizonte de um presente, pois representam aquilo além do que já não conseguimos ver" (GADAMER, 2015, p. 404). Também é uma inadvertência aceitar que o presente é um acervo fixo de opiniões e valores e que o passado se destaca como fundamento sólido (GADAMER, 2015). Este é mais um espaço da formação que se abre para questioná-los e repensá-los.

As relações que os estudantes fazem não me levam a saber o que pensam. Para a compreensão do que leio na produção dos estudantes, não me "desloco" até a

estrutura do que eles pensaram, mas em direção à perspectiva que formou sua opinião (GADAMER, 2015). A este magma me esforço para encontrar sentidos, que serão tão amplos ou restritos quanto o meu repertório para encontrá-los, significá-los e nomeá-los. Este exercício hermenêutico (FLICKINGER, 2010) será para aproximar-me do Imaginário Social que trazem quando falam do mundo desde suas crenças, mitos e compreensões.

O que os estudantes fazem ao assistir a um filme? "Antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão" (GADAMER, 2015, p. 406). E os conceitos ligados a esta interpretação vêm com a linguagem e sua estrutura, pertencente à compreensão (GADAMER, 2015). Saliento que o estudo prático de uma linguagem é parte importante de nossas atenções: tanto a linguagem que utilizamos para a nossa conversação, seja oral ou sinalizada, a cinematográfica, em detrimento da gráfica/escrita, como a linguagem estética, que se entremeia ao fazer da educação.

Como Dara e Nader ao experimentar suas escolhas, deparo-me aqui ao paradigma ético que abro para a discussão. Dar sentido aos juízos de valor que deixamos emergir abruptamente foi mais uma oportunidade de conversação no grupo entre colegas. Escolher de nosso vocabulário as palavras que querem dizer o que pensamos passou a ser o nosso exercício, que também é uma forma de aproximar o que entendemos da ética em nossa formação. Poucas vezes compreendemos o quanto "a história humana é criação" (CASTORIADIS, 2004, p. 181) e o tanto de oportunidades que temos ao fazer escolhas que sejam por nós e não pelo movimento que nos carrega a repetir o que todos fazem. Trago novamente Castoriadis que, em suas palavras, diz-nos da abertura que temos.

Ela é, antes de mais nada, autocriação sob todos os seus aspectos, separação da humanidade da pura animalidade, separação jamais terminada e ao mesmo tempo insondável. Esta autocriação se manifesta pelo estabelecimento de formas de ser sem equivalente, "modelos" ou "causas" no mundo pré-social. Essas formas são a linguagem, os utensílios, as normas instituídas, as significações, os tipos antropológicos etc. (CASTORIADIS, 2004, p. 181).

Pois se temos a possibilidade de criação sobre a nossa própria história, o quanto sabemos que também somos responsáveis por encaminhá-la? Sempre, assim, aprendiz de Castoriadis, assumindo que a sociedade é atravessada de instituições que trazem suas forças, mas que, por sua vez, não são fixas, determinantes. E então,

de onde buscar a inspiração para o fazer instituinte, novo, que nos abre a perspectivas que redirecionam o que vinha se traçando a ser nossa história? Do próprio Castoriadis temos a resposta e uma explicação do que seja o imaginário instituinte.

Perguntam-me sempre: o que é esse tal de imaginário instituinte: É a imaginação de quem? Mostre-nos os indivíduos que... ou os fatores que... etc. Mais precisamente, trata-se de uma faculdade constitutiva das coletividades humanas e, de uma maneira mais geral, do campo social-histórico. O que erica e irrita, nesse caso, os representantes da filosofia herdada, como, aliás, aqueles da ciência estabelecida, é a necessidade de reconhecer o imaginário coletivo, assim como, de resto, a imaginação radical do ser humano singular, como uma potência de criação. Criação aqui quer dizer criação *ex nihilo*, o fazer-ser de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser. (CASTORIADIS, 2004, p. 130)

Vejo no diálogo que os estudantes fizeram para chegar às escritas narrativas que principiam um movimento para possíveis outros espaços de seus pensamentos. A isto acredito seja a força instituinte da educação. Tanto mais somado aos impulsos estéticos, alcançamos patamares outros para a formação de professores. Saímos do fazer instituído, por vezes burocratizado e pesado, engendrando delineamentos outros para novas experimentações.

Quando ao menos passamos a suspender certezas, duvidando da linearidade que nos apresentam para aceitar prontamente, já temos indicativos do quanto não ocupamos o mesmo lugar de pouco tempo antes em nossas vidas. A prontidão para enxergar pelas vias da estética questionamentos sobre nossas "verdades universais", já nos tira da mesmice.

A obra apresenta a rotina diária de Marcovaldo e sua convivência com família e sociedade de Pelotas, sul do Brasil. O público é apresentado a fragmentos do dia-a-dia de Marcovaldo sem a informação completa, como um quebra-cabeça secreto que causa estranheza e um incômodo sentimento de que algo está errado. É com esta técnica que Marcovaldo questiona nossas verdades universais e a rapidez com que rotulamos situações e indivíduos utilizando de nosso conhecimento e experiências pessoais e aplicando a todos como se fôssemos todos igualmente condicionados a mesma construção histórica. (RAQUEL - quinta, 23 Mar 2017, 15:50 - Eng. Software)

Raquel, estudante de Engenharia de Software, entrega uma provocação que também nos desacomoda, para além do que vimos. Ela percebeu o "quebra-cabeça secreto" da "rotina diária de Marcovaldo". A "técnica" pulsou de questionamentos a inquietações sobre "nossas verdades universais e a rapidez com que rotulamos

situações e indivíduos". Fomos questionados pelo filme, por Marcovaldo, pelos diretores, por nós mesmos.

Deste interrogatório filosófico Hermann (2005, p. 31) fala da ética que nos expõe: "O horizonte do questionamento ético se desloca para o estético como um modo de enfrentar o caráter restritivo das justificações racionais e expor a fragilidade e os limites de uma ética que pretenda excluir a expressividade estética". As "experiências pessoais e aplicando a todos", fala de nossos horizontes e o quanto pudéssemos estar "condicionados a mesma construção histórica".

De uma "rotina diária" "a fragmentos do dia-a-dia de Marcovaldo sem a informação completa", ousamos compor um imaginário que descreva Marcovaldo. A ele transferimos uma imagem feita de todos os Marcovaldos que assim existem e para todos que existem, Marcovaldos, como ele. Assim afrontamos um horizonte presente, por vezes mais próximos, por outros, distantes do que alcançamos compreender. A "estranheza" e o "incômodo sentimento de que algo está errado" são os sinais para suspendermos algumas considerações para a seu tempo revê-las.

Do imaginário que temos a condição para instituir, que seja nos espaços da educação, da formação de professores, e que não o seja pela ansiedade de mudanças, mas a maturidade que conquista seguridade. Dos filmes que juntos vimos, o último nos levará a falar da vida que nos quer vivos para as mudanças que acreditamos.

3

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Cena 00':07" - Vozes acalentadas atravessam os tempos.



Quanto fogo já não acalentou discussões acirradas ali! Fossem elas originais ou mil vezes faladas - quanta curiosidade! Ela impõe-se como o enunciado original sobre a cópia. Ou seria da cópia a perfazer dela original?

Cena 15':39" - Cópias originais em um Antiquário.



Cena 30':52" - Caminho guardado por ciprestes.



Cena 1:43':26" - Janela para a vida.



Esperamos o palestrante, olhando a frente, para a lareira, grandiosa, rude, forte, enegrecida com a fuligem, cheia de histórias. Quanto fogo já não acalentou discussões acirradas ali! Fossem elas originais ou mil vezes faladas - quanta curiosidade! Ela impõe-se como o enunciado original sobre a cópia. Ou seria da cópia a perfazer dela original? Continua hoje no salão que se destina a reunir pessoas para apresentar um livro: *Copia Conforme*. Onde está o palestrante? Por que o atraso?

Estamos aqui sentados, interessados pela mesma temática que o público que veio para prestigiar James Miller, palestrante e autor do livro. Juntam-se a nós outros tantos que aproveitam ainda não ter iniciado a sessão para cochichar os encontros! Os dois microfones estão a postos e vão dar à voz a sonoridade que esperamos ouvir. Água, dois copos e um livro exposto - cujo título dá nome ao filme.

Sobre a lareira há uma inscrição em romano. Que poderá estar escrito ali? Alguma mensagem original? O tempo de espera nos deixa observar cada entalhe nos contornos que abrigariam o fogo: rostos, curvas, espirais. Alguém se aproxima. Vai começar. Pronto. Do mais, estamos acostumados: atrasos, mesmo que o palestrante nem dependa do trânsito, e que o livro seja a última obra publicada dele.

3.1 Cópia Fiel

Este é mais um momento da minha discussão que se abre a falar da formação de professores, interpelada pela experiência estética. Nada original. Cópia? - se for pelas tantas vezes que já veio à pauta e evidencia o quanto ainda temos por discutir, compreender e efetivar a arte - e o cinema - na educação, sou levada a crer o quanto de original estamos sendo ainda, posto que as cópias não se multiplicaram tanto quanto poderiam.

Neste trabalho exponho minha experiência de levar turmas de professores em formação inicial a pensar seus estudos em centelhas rajadas de estética. E mais, que se fizeram entremeio ao aprendizado de linguagens: a Língua de Sinais e a linguagem cinematográfica. Nesse aprendizado, assumimos que para falar uma língua é necessário mais que o conjunto de vocábulos - orais ou sinalizados, e que há uma linguagem para se fazer um filme. Daniela, que já conhecemos, e Rodrigo, ambos estudantes de Letras, escreveram no resumo expandido do trabalho final de nossos estudos o que pensam sobre este aprendizado e suas implicações.

Deste resumo, trago o primeiro parágrafo intitulado "O bloqueio linguístico na Libras: preconceito, medo ou falta de interação?". O título anuncia a temática que está muito envolta em sua forma de pensar e transparece nas escritas. Não vamos discutir sobre as palavras escolhidas, posto que se traduzem na forma de se expressar ao explicar sobre suas intenções investigativas ao longo de seu texto e nos parágrafos que abrem e fecham seu trabalho.

As discussões feitas pelos professores em formação iniciam contextualizando o que é de seus estudos: o ensino de línguas. O desafio a se ensinar uma língua não-oral veio ainda mais provocador e precavido em hipóteses que enriquecem o estudo. Pensemos juntos as proposições trazidas para o trabalho:

Aprender uma nova língua nunca é fácil, a não ser que a pessoa tenha demasiado interesse e/ou venha a precisar muito dela. Com LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) não é diferente, não oralizada, que demanda tempo e vontade de aprender e, assim como as demais, precisa de interação para que a aprendizagem faça sentido e torne-se algo mais "palpável" para os alunos.

Mas, essa interação torna-se difícil por alguns aspectos. Um deles é ao que se refere este trabalho: optar por não interagir com um surdo é questão de preconceito ou é por não conhecer bem a língua? (DANIELA e RODRIGO - quinta, 22 Jun 2017, 22:45 - Letras)

A fala de Daniela e Rodrigo vem reforçar que além do interesse, a necessidade do exercício é um fator importante para a persistência no aprendizado de uma língua. Insisto que é oportuno o que eles dizem no que se refere a uma língua para quando ela seja falada ou expressada, como em um filme ou vídeo. Esse aprendizado para ver, enxergar, também precisa acontecer, se fazer. Na Língua de Sinais, como na língua oral, as palavras guardam imagens. Gadamer (2015), diz do fenômeno visível, pleno de sentido, que a imagem retém, visto que é um processo ontológico. E ressalta que "o caráter original da imagem, portanto, não se limita à função 'copiadora' da imagem" (GADAMER, 2015, p. 205). Temos diferentes interpretações ao longo dos tempos para as palavras e imagens que trazemos nas linguagens que se fazem nossa via de comunicação. O que as palavras dizem podem não ser o que entendemos, o que ouvimos.

Na fala, como no filme, temos para os modos de comunicação a exposição imagética do que pensamos para comunicar. Cada uma das palavras anunciadas carrega um imaginário persistente do processo ontológico, resistente a mudanças, por vezes, conflitantes com os seus novos sentidos. A palavra cinema, como tantas, multiplica-se no seu sentido imaginário, abrindo possibilidades de leitura. Falar "cinema" ainda é, embora cada vez menos, sinônimo de local de projeção de filmes. Há um imaginário sobre o lugar cinema, o ritual cinema e a arte do cinema. Na educação falamos muito pouco sobre cinema, pois ainda poderia estar reservado a ele o lugar de lazer - o que dá um tom de ociosidade "não permitido" para o professor. Este imaginário existe.

Assistimos a filmes diariamente, semanalmente, pelos diversos meios de suporte para que sejam veiculados: dvd, internet, televisão aberta, paga e em salas de cinema. Na pesquisa que Azevedo et al (2017) trazem, discutida em minúcias, há dados que os professores da Educação Básica - egressos da formação inicial que pauto aqui - indicam que trinta por cento (30,0%) assistem a filmes diariamente, trinta e sete por cento (37,0%) semanalmente, nove por cento (9,0%) quinzenalmente, sete por cento (7,0%) mensalmente e dezessete por cento (17,0%) raramente. Poderíamos dizer que é um percentual baixo que assiste quinzenalmente ou mensalmente, aproximando o professor do repertório fílmico, pois que diariamente ou semanalmente é considerável o índice de professores que assistem a filmes. Não sabemos a gama de categorias que está selecionada para essas sessões.

Entretanto, o indicativo de professores que raramente assistem a filmes está elevado para a condição tecnológica e imagética que a geração que está na escola ou na universidade vive.

A televisão é o veículo em que mais são vistos os filmes, depois a internet e por último, no cinema (AZEVEDO et al, 2017). Este indicativo corrobora os dados que estão de acordo com as condições econômicas, sociais e culturais que se apresentam no Brasil, que se aproxima do final da segunda década do terceiro milênio. As salas de cinema localizam-se em polos regionais, cujas cidades sejam referência urbana. Por isso, seus habitantes poucas vezes saem de suas localidades para irem ao cinema. É uma atividade cujo hábito não é cultivado, um evento, muitas vezes, considerado caro e poucas vezes condizente com as tradições de pequenas cidades. Por sua vez, em casa há oportunidades mais frequentes, particulares e acessíveis. Se assim persistir, a experiência "cinema" tomará outros significados para além das salas públicas.

Em uma das publicações que emergiram do projeto de pesquisa do programa "Cinegrafando a educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?" (SANTOS et al, 2015), desenvolvido pelo Gepeis/CE/UFSM, as autoras publicam mais uma possibilidade de efetivar a legislação que leva o cinema nacional para as escolas. Nesse projeto o professor foi levado a ver como a escola aparece pelas lentes do cinema e a ver o que as imagens dizem do professor. Por sua vez, como professores espectadores, puderam se ver como pesquisadores por outros modos de registros, renovando suas práticas pelo fazer docente.

Outra experiência que já está inscrita no calendário de eventos de cinema no Brasil é o Cineop (Mostra de Cinema de Ouro Preto) e tudo o que ele movimenta em sua preparação e divulgação. No ano de 2018 brilha com sua 13^a (décima terceira) edição. Uma amostra da discussão que entra e sai da sala de aula de escolas a universidades, entre estudantes e professores, cineastas, produtores e cinéfilos. Fresquet (2015), como organizadora, reúne em artigos o que o cinema está produzindo para além de filmes.

O cinema nos lembra a transposição do cotidiano a uma dimensão de sua projeção que foge do controle. Em tempos de uma modernidade tardia (DIAZ, 2009) já temos percebido que quanto mais restrito temos nossas experiências a um círculo

pequeno de pessoas, também as ampliamos a condições grandiosas via tecnologias midiáticas. Não há nisso garantias que quando muitas pessoas estejam envolvidas, saímos de nosso individualismo, que tão bem aprendemos a cultivar. E o contrário também se replica: as singularidades que enalteceamos em nossos jogos de ser, particularizados, privados (mas compartilhados em redes sociais), dificilmente se exaltam se não forem tão comuns como a tudo que esteja sendo publicado. Como pensar um cinema que nos desacomoda?

A experiência cinema está para o propósito de coletividade na imersão de uma experiência estética. O cinema como arte, criação, tomou sede em uma sala com som, luzes, convidando pessoas a sentirem alegrias, emoções sentimentais, ofegantes, temerosas (MORIN, 2014). A experiência cinema também tem a riqueza de se multiplicar em estilos de salas, de reuniões, de convites, de espaços. Aqui, em nossa região, o que temos são salas em shopping centers. É muito restrito a experiência de cinemas de rua, de clubes de cinema, de escolas de cinema.

Durante as aulas do primeiro e segundo semestres de 2017 para os estudantes de Libras e nos seus cursos de graduação, a experiência cinema tem se aproximado dos estudantes ao assistir aos filmes com seus colegas - esta é a coletividade a que se expõem. Outra experiência é a de poder, algumas vezes, sentarem-se em auditórios menores, simulando salas de cinema. Se não, as luzes são apagadas na sala de aula mesmo. Não experimentamos ir ao cinema da cidade porque os horários não comportam sair da Univates e voltar em tempo de retornarem às suas cidades, nos seus transportes (ônibus ou transporte coletivo próprio de estudantes da universidade).

Neste tempo de formação, a possibilidade de aproximação à experiência cinema é muito importante! E mais, ver-se próximo de experiências com artes. Por isso, há o compromisso, nas licenciaturas, de uma formação ético-estética permeado pelo cinema, literatura, teatro, shows musicais, pintura e esculturas, durante as aulas e em exposições e eventos que a Univates oferece. O exercício a uma atitude estética (PEREIRA, 2012) em sentir-se convidado a participar de momentos culturais, acredito, é aprendido.

Já mencionado no capítulo que abre estes estudos, participamos do 1º Festival de Cinema de Lajeado/RS, em 2017. Esperamos que este evento seja referência para que muitas produções inéditas venham a ser exibidas. E a isto

muitos outros caminhos se abrem para tantos aspirantes a produtores, roteiristas, cineastas e toda a equipe que pode produzir um filme. E para todos os outros, são caminhos de inspiração para seus pensamentos, suas escritas, suas realizações. Para os espectadores, deleite de uma criação que nos leva a conhecer uma história, um relato (MANGUEL, 2001). Há muito a ser contado, exposto, registrado, narrado pela experiência cinema. A escola e seus professores, uma vez participando das sessões do Festival, também ampliam seu repertório, abrindo suas aulas para o caminho mundo, sem o perigo de querer a vontade de controle - se algum dia foram levados a pensar que poderiam ter.

Em um projeto recente na UFSM, promovido pelo Gepeis/UFSM, no Centro de Educação, o CineIntervalo (FACCO; OLIVEIRA, 2017) veio a integrar funcionários, prestadores de serviço, professores e estudantes de licenciatura a conversar, a aprender e a ensinar com o cinema de curta-metragem, em produções nacionais e internacionais. O imaginário que transita por entre ideias, crenças, resistências se pôs à pauta para um aprendizado que desacomoda e impulsiona a acreditar no instituinte que há na formação de professores (OLIVEIRA et al, 2015) e, por sua vez, na educação.

No que referi em relação ao imaginário cinema, a arte cinema está arrolada entre as demais artes e, muitas vezes, mostra-se timidamente acessada pelos professores. A frequência de assistência aos filmes (TEIXEIRA et al, 2017) não está em índices muito diferentes se questionado aos docentes sobre ir a museus, galerias, saraus ou mesmo no que concerne à leitura rotineira de romances, poesia ou audiência a músicas, pelo deleite. Nas rodas de conversas com os professores em formação com quem estou diariamente, é muito raro que os estudantes tenham indicado sua participação em encontros com a arte para além daqueles proporcionados nas universidades. Daí, que tomar por hábito ver filmes também é uma prática a se cultivar.

Não é restrito à categoria docente estar afastada das atividades culturais, tanto mais em tempos tão aviltantes em relação ao cuidado ético a esta e às demais categorias profissionais no Brasil (OLIVEIRA, 2016). Apesar das muitas conquistas políticas, dado que a docência no Brasil ainda não completou um século como profissão regulamentada (FERREIRA, 1999; MIORANDO, 2017), em relação a outras

profissões temos ainda muito a acrescentar pela exigência política que cabe a um professor nos espaços sociais e culturais, todos tomados como espaços educacionais.

Cada um dos elementos necessários à aprendizagem de um língua, como dizem Daniela e Rodrigo, "demanda tempo e vontade de aprender e, assim como as demais, precisa de interação para que a aprendizagem faça sentido e torne-se algo mais 'palpável' para os alunos". Insiro-me aqui no que diz respeito às metodologias de ensino. Uma aula expositiva sobre a importância do cinema poderá não mexer na cultura dos docentes em formação sobre a sua compreensão do que seja o cinema na educação.

Durante as aulas para a aprendizagem da Língua de Sinais, assistimos, estudamos e fizemos pequenos vídeos, nos quais fomos os protagonistas, diretores, autores e editores. Entretanto, atribuir a momentos pontuais da formação exercícios como estes, não é garantia que afete a prática do professor que irá atuar na escola. O repertório de experiências estéticas torna-se o próprio guardião das artes que temos, criamos, vivemos.

Todos foram convidados a produzir um vídeo que mostrasse alguma situação em comunicação, usando Libras. Os vídeos poderiam ser individuais ou em grupos, conforme fossem combinando em aula e preparando-os no decorrer dos encontros. Foram feitos vídeos entrevistando colegas, compondo diálogos, apresentando-se a partir dos esportes que mais gostam, falando de seus perfis e gostos. Alguns vídeos os alunos apresentavam receitas ou interpretavam músicas, poemas, ensinando Libras para crianças ou contando histórias infantis. Os temas foram variados e, de acordo com o que cada grupo decidia, se buscava a melhor resolução técnica e linguística.

Em dois vídeos os estudantes prepararam explicações sobre a sinalização, multas e infrações de trânsito, pois um dos surdos que vinha às nossas aulas estava fazendo autoescola e encontrava dificuldades para entender esses estudos para a prova de habilitação. Outro vídeo foi sobre a diferença de sinais, da Língua de Sinais, da Colômbia e do Brasil, feito por uma intercambista colombiana que já conhecia um pouco da Língua de Sinais Colombiana e estava aprendendo a Língua de Sinais Brasileira.

Na imagem abaixo, os estudantes apostaram em suas memórias e os tempos de assistir ao Chaves e seus episódios repetidas vezes. Terem escolhido este

argumento poderia ter sido por lembrarem o quanto este programa viajou por países e ainda continua sendo visto. Algumas brincadeiras não deixaram de ser motivos de risos e boas lembranças, mesmo passado tanto tempo! Levar a maçã para o professor e reencontrar os colegas, que se tornaram amigos, são boas recordações que remetem ao tempo da escola e que se prepararam para lá retornar.

Cena 3':11" - Chegando na escola.



Cena 5':5" - Explicando-se em Libras.



A memória de episódios imperdíveis na infância ou adolescência foram certos ao reescrever um roteiro para o capítulo "*Dia da Maçã na Escola*", do Chaves. Quantas maçãs para cada gargalhada!!! Quantas falas decoradas, pelo sem número de reprises a cada exibição! Agora em Libras!

Os filmes começaram a ser pensados nos primeiros encontros. Então se escreveu um roteiro, as falas em diálogos, e se buscou o vocabulário em Libras. Sempre que necessário houve tempo em aula para prepararem-se ou saírem para filmar. No grupo que gravou o episódio do Chaves reuniram-se oito (8) estudantes, de cinco (5) cursos: História - Licenciatura, Ciências Biológicas - Bacharelado, Educação Física - Bacharelado, Ciências Contábeis - Bacharelado e Administração de Empresas - Bacharelado. O resultado foi divertido e aplaudido por todos!

A experiência de estudar e nele perceber que os registros pelas imagens em enquadramentos escolhidos, tentativas planejadas e resultados esperados ou diferente dos desejados, é parte de um processo importante, elabora a viabilidade de uma forma de notação mais criativa e potente de outras leituras. Perceber-se falando pela arte, com a arte, em uma arte, suscita interpretações possíveis, pujantes de releituras pudes de sentidos - fugidios de discursos prontos. Aqui é possível ressaltar a experiência formativa (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016) pelo próprio exercício de novas formas de registrar o que fazemos e dele percebermos o sentido mais basilar que dá fundamento à formação que buscamos.

Não temos a dimensão das consequências destas implementações na escola pública ainda hoje. Temos estudos que mostram o cinema que os professores assistem (LEAL et al, 2017) e como se formam a partir desta aproximação (BREZOLIN et al, 2017; DEUS et al, 2017). Acredito que as investigações que se voltam a identificar o quanto as artes, dentre elas, o cinema, está na escola, podem produzir uma diferença significativa nas discussões sobre os índices qualitativos da educação no Brasil. Saliento que práticas pedagógicas e seu enriquecimento cultural não são o suficiente para modificar o cenário da educação e da escola no Brasil, posto que as mudanças requerem políticas (MIORANDO; DEBUS; OLIVEIRA, 2017) e investimento econômico, como proposta de governo. Mas o que apura uma leitura crítica e criativa do que é feito na escola e na sociedade pode emergir do que os professores levam para suas aulas.

Se a escola tem uma relação com o cinema que se fortalece, na universidade ainda estamos com bases tão fortes em aulas expositivas que abrir para o cinema é o máximo de criatividade para uma aula (NUNES et al, 2017). Ainda é muito restrito o espaço para a experiência estética voltada às artes como inspiração e fonte para a pesquisa. O cinema como texto narrativo é praticamente desconhecido nos currículos de formação profissional (VALLE, 2014). Nos estudos que fizemos, para a língua que estudamos, extrapolar o conteúdo do vocabulário para o tanto que a fala pode produzir, modificou posicionamentos acomodados de aulas que se encarregavam de preparar para a prova e assim "cumprir" a função de professor e estudante no semestre.

A experiência estética nos põe em reencontro com "o que se esconde nas sutilezas das formas" (BOUFLEUER; JOHANN, 2016). Deixamos para o tempo a sua leitura: intervenção que requer o exercício e a prática de colecionar oportunidades de aproximação com a estética, em múltiplas experiências ao longo da vida. Podemos estar sendo repetitivos nas interpretações de nossos estudos por estarmos buscando as mesmas formas de leitura, dentro de uma tradição racionalista. A estética, que rompe e provoca o estranhamento frente ao que repetidas vezes tentamos interpretar, abre a possibilidade de reencontrar sutilezas, escondidas por não serem vistas por olhares que saibam ver e ler o que aí está ou que, sensíveis, passam a ver.

Assim, também, para ver o outro, a estética sensibiliza quando aparece e uma nova possibilidade de reconhecimento nos é dada. Se alcançamos aproximarmo-nos do outro por uma abertura estética, a ética em educação é caminho para perceber suas possibilidades e encontrar tentativas de reconhecer a alteridade (HERMANN, 2014). A experiência estética é uma das vias para abrir sensivelmente o que pensamos e como nos tornamos, rompendo com a ordem habitual (HERMANN, 2014). Mas isso só ocorre se o fazer docente buscar inspiração também na estética de uma educação com possibilidades mais criativas que reprodutivas.

A experiência formativa vem encorpada de intervenções que abandonam a dureza da compreensão empedernida e vazia. Ela se transforma em vivências de memórias que carregam e irradiam repertórios que chegam coletados da vida a da arte. Quando pensamos que nossos estudos estão sendo "científicos", sem,

entretanto, encontrarmos suas finalidades, perdem-se por fragilizados que estão sem os argumentos que dão sentido ao que estudamos e para quê o estudamos. Do que eu tenho visto e percebido depois das vivências formativas, os discursos prontos podem ser mexidos com o que estamos fazendo na formação de professores (OLIVEIRA, 2014), e tanto mais, na educação.

Volto no que Daniela e Rodrigo falaram: "Mas, essa interação torna-se difícil por alguns aspectos". "Alguns aspectos" são aqueles que estão sendo conscientemente registrados no que se refere ao que estariam listando dentro dos seus repertórios. E, ao dizer que "torna-se difícil...", delatam suas tentativas frente às suas expectativas de agilidade em compor situações de interação, colocando em prática a língua que aprendiam. Mesmo que o cinema se mostre em uma linguagem pretensamente de espectador, quando assim estamos mais acostumados, na ação docente invertem-se os papéis e os alunos poderão vir a ser de espectadores a produtores (PALADINO, 2012). Há um outro manejo metodológico para o trabalho com aprendizes desta linguagem. Mas poderá que "...essa interação torna-se [torne-se] difícil...". A formação está suficientemente alcançando a experiência formativa aos professores em formação? Que precaução temerosa é esta que tenha vindo tão cautelosa de seus limites? Por que não veio na forma de desafio a si e aos estudantes com quem virão a trabalhar?

A que dificuldade estariam Daniela e Rodrigo se referindo que já não soubessem haver no ensino ou no aprendizado de uma linguagem? Estaria sendo este um pedido de socorro a uma técnica que pudesse facilitar esta tarefa/faculdade? É um deslize de nossos tempos saber que não é fácil, mas querer que seja e também que rapidamente se resolva? Qual teoria que já não terá sido lida e discutida em suas aulas que eles estariam procurando para facilitar o que passarão a ensinar a seus alunos, sendo professores da área de Letras? E volto a perguntar: estamos percebendo em nossas aulas discursos como estes? O que estamos fazendo que não mexemos em nossos planejamentos (PIMENTA, 2005)? Como estamos lendo as avaliações que a nós chegam e não queremos traduzir?

Ainda nas palavras de Daniela e Rodrigo, é muito significativo o que trazem, apontando os tópicos que pensavam: "Um deles é ao que se refere este trabalho: optar por não interagir com um surdo é questão de preconceito ou é por não conhecer bem a língua?". Ter selecionado "um deles..." dá-nos a noção de que eles

sabem haver outros, mas elegeram o que talvez mais pungente lhes viera, tocados, possivelmente, pela questão ética que pautávamos em nossas conversas. Entretanto, vem à tona o conflito quando apontam qual seja a dificuldade que trazem. Este conflito só se torna possível uma vez convertido pelas palavras que escolhem para dizer o que pensam. O diálogo em experiências como a que Daniela e Rodrigo se deixaram tocar há muito está no discurso de nossa formação. E em nossas práticas (OLIVEIRA, 2003)?

Quando Daniela e Rodrigo são provocados a exteriorizar o que pensam, dão indicativo de uma atitude mediante a ação de "optar". Mostrar que haveria esta condição para "optar" fala do quanto poderiam querer fugir desta exigência que a cultura e os movimentos políticos nos solicitam. Mas o quão praticável é "...optar por não interagir com um surdo"? A postura que acenam poder tomar, vem seguida de sua preocupação: "...é questão de preconceito" e de uma língua que demanda um aprendizado, que já vimos, requer tempo, dedicação e interesse - também na linha de raciocínio que trazem, professores em formação para o ensino de Letras. Eles se entregam à dificuldade da comunicação: "...é por não conhecer bem a língua" - quanto mais vocábulos temos para nossas falas, nas línguas que se tornam veículo do que pensamos, mais sabemos o quão difícil é estabelecermos uma comunicação.

O desafio ao reconhecimento da alteridade aparece-nos conjugado ao diálogo. Mais um desafio somado a tantos e que emergem nas formas de nos comunicarmos. Temos vocábulos e condições para a comunicação, mas o diálogo que se interpõe entre perguntas e respostas, querem a aproximação ao outro? Seria uma questão de querer ou sentir-se provocado e encorajado a aproximar-se das questões da alteridade? Daniela e Rodrigo começam seu trabalho por uma pergunta - na espera de uma resposta, de um debate, de abertura para uma conversa ou provocam um diálogo?

O encorajamento que trazem em iniciar o trabalho teórico, que fizeram para os estudos de Libras, por uma pergunta, os lança ao aberto: não sabem o que poderá vir em contraponto. E esta se torna uma experiência: "[...]o que nos move a fazer experiências é o impulso daquilo que não se submete às opiniões preestabelecidas" (GADAMER, 2015, p. 478). Ao lançar a pergunta, um hipótese se põe como resposta, mas se outras respostas vierem, há uma possibilidade de abertura ao diálogo para as tantas respostas e perguntas que se formularem.

Temos uma grande chance de aproveitarmos as formas de comunicação para o diálogo e à abertura ao outro. Afinal, "[...]o ser humano é constitutivamente compreensivo e pela conversação somos sempre suscetíveis a novas interpretações" (HERMANN, 2014, p. 145). Por isso, a necessidade de voltar à formação, à abertura ao diálogo e aprendizagem e à possibilidade de fazer perguntas. No total foram feitos quarenta e nove resumos expandidos nas turmas do primeiro e segundo semestres. Muitas perguntas apareceram. Acredito que muitas delas vieram encorajadas pela abertura ao diálogo durante as aulas.

Para além da pergunta que fazem, Daniela e Rodrigo assumem o preconceito que trazem, carregado de justificativas por esta atitude. Na fala deles, e já mostrado em falas de vários colegas seus, os preconceitos vieram pautados sob a condição de descrédito, herança da compreensão que trazemos deste conceito do *Aufklärung*¹⁰ (GADAMER, 2015). Sigo entre as palavras de Gadamer (2015) e a fala dos professores em formação.

Desde o *Aufklärung* várias foram as tentativas de eliminar o erro. Dentre elas, o uso metodológico e disciplinado da razão, como descreveu Descartes a precaver-nos, pois assim seria "para nos proteger de qualquer erro" (GADAMER, 2015, p. 368). Estava aceito, entre as discussões acadêmicas da época, que os preconceitos eram de fundo de autoridade (da fé e da Igreja) e por precipitação. Desse tempo, trazemos uma herança nessa discussão que pouco avançamos. Mesmo tentando extrapolar a metodologia das ciências naturais, como trago neste estudo, buscamos a certeza da verdade.

Não está sendo diferente para estes estudantes quando apresentam seu caminho de estudo com os questionamentos que trazem, mas se veem sob um olhar precipitado - o que comumente vemos. O questionamento que trazem: "...é questão de preconceito ou é por não conhecer bem a língua?" mostra o quanto suas hipóteses estão no jogo da formação. "É só pela motivação do questionamento que se estabelece o tema e o objeto da investigação" (GADAMER, 2015, p. 377). Trazê-los para questionar os parâmetros éticos que perpassam a formação é ter atingido o que queremos e pautamos em nossos estudos e discussões?

¹⁰ Gadamer defende existir dois momentos da *Aufklärung*: "o primeiro com a filosofia grega e o segundo com a filosofia moderna" (BRESOLIN, 2008, p. 67). A condenação dos preconceitos é própria do segundo momento. Utilizo a tradução de *Aufklärung* por Iluminismo.

Considero a apresentação dos preconceitos trazidos pelos estudantes em formação uma aproximação dos conceitos a que buscam conhecer. E, neste sentido, a compreensão a partir dos preconceitos que trazemos é fundamental (GADAMER, 2015) considerar o trajeto de nossos aprendizados. A condição de inserção no mundo é inevitável sem passar pela constituição dos preconceitos (GADAMER, 2015). O que acontece é que é parte de um caminho que a escola propõe-se a dar abertura para seguir e chegar ao conhecimento dos conceitos em si. Para isso, o tempo de aula não é suficiente, mas a instituição do crescimento de um sujeito que aprenda a aprender (FREIRE, 1996) ao longo de sua vida.

Outro ponto a ser observado é o quanto estamos submetidos aos discursos que preenchem nossas manifestações pela língua na qual nos expressamos. Neste tempo de formação, provocados pelo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais mediada, em parte, de outra linguagem, a cinematográfica, cujos sentidos se estabelecem quando os expomos, possivelmente, conversando, nos deslocamos entre o que já conhecemos e o que pretendemos passar a conhecer. O tanto que consideramos ao escolher o vocabulário que compõe nossas falas trazem as marcas do discurso sob as contingências da temporalidade a que estamos sujeitos. Não são os preconceitos a limitação de nosso conhecimento, mas "os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser" (GADAMER, 2015, p. 368).

Junto do nosso discurso mostramos a historicidade que nos compõe (GADAMER, 2015; BRESOLIN, 2008) e o imaginário social (CASTORIADIS, 1982) do qual compartilhamos as crenças que evocamos. Este é o horizonte (GADAMER, 2015; BRESOLIN, 2008; HERMANN, 2010) do presente que nos acompanha. "Os horizontes se deslocam ao passo de quem se move" (GADAMER, 2015, p. 402). A metáfora do movimento pelos aprendizados que percorremos ao longo de nossa vida é que mostrará o quanto delegamos à compreensão de fundamentos sólidos o passado como acervo fixo (GADAMER, 2015) ou as instituições como inacessíveis para o instituinte (CASTORIADIS, 1982).

De espectadores a intérpretes das narrativas cinematográficas (VALLE, 2011), o diálogo que se estabelece entre intérprete e obra, exercita a inauguração de hipóteses (XAVIER, 2008). Este movimento se inicia frente aos preconceitos que um e outro apresentam durante o encontro que fazem acontecer. É um aprendizado que

se compõe à medida que os preconceitos forem sendo apresentados. Esta relação, mostra que foi considerada a historicidade que intérprete e obra apresentam ao estarem em diálogo. Não é infame aquele que traz as hipóteses provocadas frente às novas situações apresentadas, quando nelas reconhece o pertencimento a um tempo histórico que carrega o imaginário social que o constitui (OLIVEIRA, 1998).

O quanto negamos o exercício que mostra a força do diálogo, reafirmamos a pretensão iluminista que se completa sobre si mesmo, tão somente pela sua capacidade reflexiva, negando a condição histórica da humanidade e sua própria história (BRESOLIN, 2008). E acrescento: não é possível desatar-se da força cultural que o imaginário instituído sobrepõe sem antes fragilizá-lo pelas novas hipóteses que alcançamos tentando o instituinte viável. Mas tudo isso, pela força do diálogo, nas mais diferentes línguas e linguagens, pressupondo um horizonte comum (GADAMER, 2015; BRESOLIN, 2008; HERMANN, 2010).

Daniela e Rodrigo, ao pensarem-se no aprendizado de Libras, depois da hipótese do preconceito, questionam o próprio ato de ensino da língua: "Mas, essa interação torna-se difícil por alguns aspectos. Um deles é ao que se refere o trabalho escrito que compuseram: optar por não interagir com um surdo é questão de preconceito ou é por não conhecer bem a língua?". Mas como é "conhecer bem a língua?" é o outro lado de seu questionamento, apropriadamente como estudantes na formação para a docência em Letras. Quando estaremos conhecendo bem a língua? Qual língua? A Libras ou a mesma que dizemos conhecer bem para falar sobre o que pensamos?

E, "conhecer bem a língua", nos exime de escolhas que precipitadamente deixamos agir? Ao "conhecer bem a língua" já teríamos uma caminhada mais avançada ética e esteticamente pelas especificidades sociais que a historicidade cumpriu nomear? "Conhecer bem a língua" pressupõe que há um aprendizado completo de uma língua? E a dinamicidade que escreve junto à história por mãos autoras reconhecidas ou anônimas, "conhecer [conhecem] bem a língua"? Sotaques populares somam-se ao reconhecimento das pronúncias cultas? De que língua estamos falando? Defendo que ainda falamos muito pouco sobre "conhecer bem a língua" e suas implicações sociais.

Talvez o sentimento de "conhecer bem a língua" os levasse a sentirem-se mais à vontade para apreciar o que da língua temos de criativo e criador: instituinte

para os espaços de ensino, de vida. A própria experiência estética para além do uso funcional da comunicação passasse a se dar quanto mais o desafio em "conhecer bem a língua" os sustentasse para as invenções cotidianas na interação com os estudantes na escola. Conhecer da arte das linguagens, situando no tempo e espaço, diferenciando os materiais para a sua apreciação, sabendo do que estamos falando (EATON, 2008).

O que deu início às escritas, movidos pelas inquietações no ensino de línguas, já o apresentamos. Emprestamos as palavras dos estudantes para as nossas considerações e possíveis caminhos para as discussões com os autores que enriquecem o argumento teórico desta investigação. Daniela e Rodrigo, dentre tantos outros estudos já feitos para pensar a língua, seguem questionando-se e entre uma pergunta e outra, apontam possíveis pontos de chegada até uma próxima interrogação. Depois de seguir os passos acadêmicos de uma escrita sob as regras dos pontos a serem manifestados, concluem com o parágrafo abaixo:

Ao final deste trabalho, observamos que embora há muito preconceito com quem é surdo, porém, ele não aparece somente no momento de fala, ele está presente nas ações das pessoas, na recusa por aprender, por medo de interagir com o outro, em desafiar-se. Acreditamos que a vivência entre surdos e ouvintes deve acontecer frequentemente para que possam desconstruir esses aspectos defendidos neste trabalho, as duas sociedades devem se unir para que aprendam simultaneamente e compartilhem seus saberes, tanto cotidianos como linguísticos. (DANIELA E RODRIGO - quinta, 22 Jun 2017, 22:45 - Letras)

Do questionamento que trazem desde o título mostram, ao finalizar, que temos um longo aprendizado até a convivência social com as pessoas, respeitando-se eticamente ao se permitirem o reconhecimento independente de suas condições físicas, de gênero, de etnia, financeiras ou sociais. Por terem seu interesse voltado ao ensino de línguas, justificam que "ele não aparece somente no momento de fala", mas recai em atitudes comportamentais: "ele está presente nas ações das pessoas, na recusa por aprender, por medo de interagir com o outro, em desafiar-se".

Cada um destes comportamentos listados pelos professores em formação, apontam para corpos que se permitem ao fechamento das relações entre as pessoas. E como aproximar espaços na formação para a docência? O que há de físico possibilita que professores e estudantes estejam menos afastados: quando movimentadas as cadeiras e classes de lugar, os corpos se aproximam. Os espaços das relações talvez precisem se aproximar pelas palavras que avizinham pessoas. Os

sons dos lugares aquecem ou arrefecem as emoções, aproximam ou afastam as pessoas. Como é a sonoridade nos encontros de formação? Como estamos configurando os espaços na formação profissional? Os corpos são mexidos de seus lugares? Que experiências estéticas estamos levando para os estudos que mexam com os sentimentos e as relações entre as pessoas (ORMEZZANO, 2007) ali presentes?

Segue outro comportamento que denota ao dizerem de um corpo e seu pensar fechado para o aprender. O que os professores em formação também identificam quando apontam a "recusa por aprender", talvez manifeste uma das mais veladas situações em justificar a não aptidão para abrir-se ao desconhecido. Aqui fundamenta-se um ponto nevrálgico na educação. O que mais se pede aos estudantes é que estudem, mas não é o que mais os professores fazem. Trago a hipótese que seja por não firmar parte das metodologias de aula com a pesquisa do que trabalham em sala de aula e na própria pesquisa em sala como metodologia para o estudo e para a formação (PERES; OLIVEIRA, 2014). Ainda, se percebe um currículo que não se vê pautado em experiências que procurem filiar-se ao estético que dá cor, sabor, textura, sonoridade ao vívido que há na educação.

Reafirmo que as aulas expositivas no Ensino Superior ainda são muito usuais na formação. As metodologias transvestem-se em ativas, participativas ou outras ainda, mas que o estudante resolve perfazendo exercícios de repetição, que não exigem a produção do conhecimento. As aulas são para seguirem as orientações preestabelecidas dos professores e de repente, no dia do estágio ou da formatura, são profissionais que devem resolver os problemas - pois já tiveram fórmulas em aulas! Esta pode ser uma compreensão temida por Daniela e Rodrigo no ensino de línguas também.

A insegurança ao resolver suas questões profissionais pode muito bem se mostrar no "medo de interagir com o outro". A este apontamento, soma-se a hipótese apresentada no início do que escrevem: "observamos que (...) há muito preconceito com quem é surdo". Reafirmo que o "preconceito" aqui também poderia ser compreendido como em não sentir-se preparado em sua formação. Daí que, ao ter a possibilidade de aproximar-se de um surdo, sem ter os conhecimentos necessários, tomar esta atitude como ter que precipitar-se, agindo em desconforme com atitudes seguras e hábeis.

E, de tudo o que já foi apresentado aqui, o "desafiar-se", pode ter sido o mais apontado para que acontecesse a aprendizagem de uma língua por meio de várias linguagens. Este caminho que se anuncia em discursos e falas, me põe frente ao outro - ao outro surdo, também. Do temido preconceito ao desafio do exercício da alteridade, a estética se interpõe como experiência que poderá provocar deslocamentos (DIAS, 2011) na passagem para o aprendizado. Uma parte significativa deste grande desafio guarda-se em um processo de experiência estética, posto que a alteridade desloca o olhar centrado em si.

Os medos e as inseguranças que trazemos podem ser traduzidos e interpretados pela abertura ao outro, por ser o que nos interpela, faz perguntas, com sua presença. Para isso é importante também perceber o processo de formação em sua continuidade ao longo de nossa vida. A própria formação "[...] exige de nós constantes revisões de interpretação e recriação de nós mesmos" (HERMANN, 2014, p. 151). E como fazê-la se não pelas experiências a que nos deixamos viver movidos pelos desafios de nossa formação?

Seguem, Daniela e Rodrigo, tentando finalizar: "Acreditamos que a vivência entre surdos e ouvintes deve acontecer frequentemente para que possam desconstruir esses aspectos defendidos neste trabalho...". Há uma preocupação para que a convivência aconteça. É um chamamento importante que os estudantes, professores em formação, trazem, mostrando o isolamento que temos cada vez mais presente nos espaços de trabalho e formação. A lente do cinema poderá ser uma lupa que venha a encorajar pela exposição da diversidade que vem à tela. A diferença que se potencializa ao contar histórias tão cotidianas como aquelas que conhecemos de nosso dia a dia poderá ter seu espaço mais respeitado na escola e centros de formação.

Os espaços sociais a que se referem Daniela e Rodrigo são vistos como muitas sociedades - aqui listadas duas: a dos surdos e a dos ouvintes. Em suas palavras, dizem: "...as duas sociedades devem se unir para que aprendam simultaneamente e compartilhem seus saberes, tanto cotidianos como linguísticos". Para a compreensão desta mesma fala, trazemos Castoriadis quando diz do Imaginário Social:

O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de "alguma coisa". Aquilo que denominamos 'realidade' e 'racionalidade' são seus produtos. (CASTORIADIS, 1982, p.13)

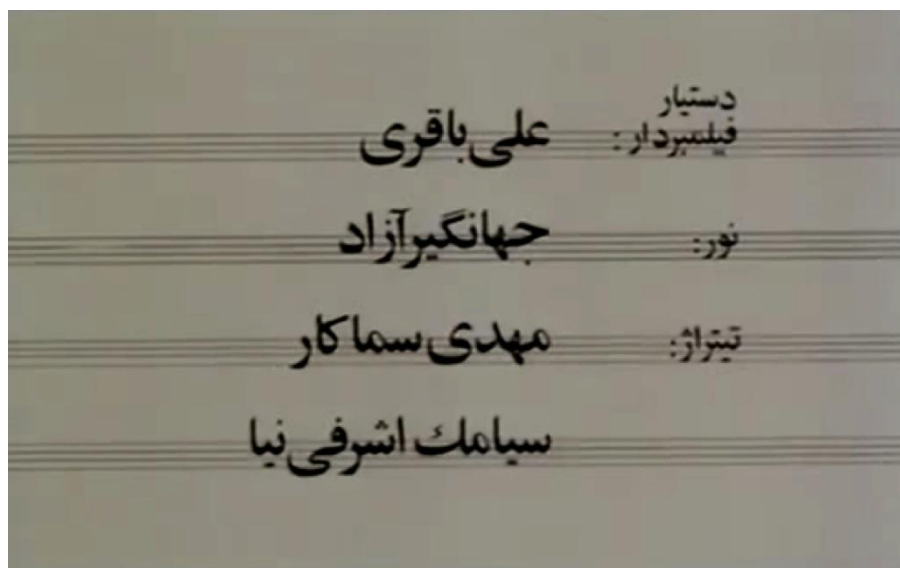
Os professores em formação têm para seu entendimento a separação dos espaços sociais entre surdos e ouvintes. E tomam a compreensão da realidade que conhecem sob sua forma de racionalizar a percepção que trazem. Há um imaginário que essas comunidades estivessem muito separadas. Frequentemente falamos dos aspectos culturais que destacam uma e outra comunidade. Entretanto, convivem socialmente. E se os estudantes os veem tão separados, será pela força em aproximá-los ou pela distância que os coloca em espaços muito diferentes e distantes. Seria a questão linguística fator decisivo para esta separação? E o aprendizado que cumprem na formação profissional, que no Brasil se iniciou compulsoriamente em 2005 (BRASIL, 2005), ainda não mexeu neste imaginário instituído da separação entre surdos e ouvintes?

A decisão que investem ao dizer que "...as duas sociedades devem se unir..." mostra a intenção que "todas" "as sociedades" poderiam estar em convivência. Temos culturas que nos separam socialmente, mas que poderiam ser muito menos adversativas, posto humanos que assim designados queremos ser em uma mesma categoria. Os espaços de formação, decisivamente, poderiam nos tirar da clausura imaginária que nos colocamos e vivemos por ela. Acredito muito que a formação perpassa tempos de conversas sobre o que pensamos. Este movimento de abertura é ainda muito pouco visto e compreendido na formação do Ensino Superior - talvez seja pelo aspecto técnico que cumpre ou pelos prazos vendidos nos pacotes de profissionalização.

Quando em Libras a provocação veio por assistirmos a um cineasta iraniano, que em sua obra as imagens nos punham a conversar com nossos pensamentos e atitudes, acredito, que saímos de um tempo de projeção fílmica com uma narrativa cinematográfica (GAUT, 2008) para a possibilidade de um diálogo menos calado. Kiarostami, dentre os outros curtas já apresentados, a seguir, fala-nos por mais um de seus filmes, que também pautou nossas sessões cinematográficas e de conversas. Voltam à cena inquietações que nos interpelam pelos barulhos e silêncios, outra versão do mesmo tema que mexe com o sentido da audição e da visão.

Kiarostami traz um personagem, em seu filme *O Coro*, que pode escolher o que ouvir e quando ouvir. Ouvir é escolha? Quando? Estamos imersos em um mundo que se institui pelos barulhos sonoros e visuais. Nele, pessoas surdas e ouvintes, precisam dos barulhos e dos silêncios: colocar-se a escutar e ver como experiência é uma provocação diária. Os signos sonoros são mundanos e "pluralizam a experiência cotidiana de produção e reprodução de sentido na relação com o outro" (COSTA; PACHECO, 2017, p. 13). Somos chamados a mais uma experiência: ético-política (COSTA; PACHECO, 2017). Calar-se? Ouvir? Como ouvir?

Cena 0':24" - Compondo o filme.



Cena 5':22" - Barulho visual dos pombos.



Cena 7':34" - Olhar para escutar o mundo.



Os barulhos que sonorizam o mundo nos atravessam - velozmente.

Uma folha pautada para os créditos, que apresentam-se marcando quem provocou tirar-nos de um silêncio por palavras que secretamente deixa-nos atentos. Uma escrita persa, do outro lado dos ecos destas paredes, tão iguais àquelas, mas inimagináveis até vê-las. As imagens de um filme que leva-nos tão longe e mostra o mesmo que tantas vezes vimos aqui, e que, curiosamente, nos faz querer conhecer o que há por lá.

A riqueza de sons nos remete aos silêncios. O que ouvimos que o outro não ouve? Que mundo lhe aparece aos olhos e se desenha ao ouvir? Um galope a passos velozes contrasta com o passo tranquilo de um senhor que segue sua vida. Os sons do mercado. A multidão e seus barulhos.

Dormir frente a uma ferraria? Nossos barulhos e sons intermitentes, reclamantes, incessantes. Quem pode querer não ouvi-los? - quem há muito já percebeu que muitas palavras não são sinônimo de uma conversa necessária. Quantas palavras perdidas!

O barulho visual dos pombos: muitos pombos enchem um vazio de praça mais que um homem apenas que tagarela muito! Um barulho que enche os olhos! Chega pelos olhos! As luzes e os espelhos que falam alto!

Portas que abrem e fecham! Luzes, sombras, chá. Um relógio parado, que movimentou a solidariedade para o coro que se fortaleceu a chamar pelo avô. Ao final seu sorriso na janela é tão acolhedor que leva-nos a seguir pelas inquietações que nos moveram.

3.2 O Coro

De uma escola por onde o sinal trocou a atividade das crianças, a educação que dali emerge, lembra-nos das funções que queremos assumir com mais crianças na escola. Entre as sessões que destinávamos a conhecer mais de Kiarostami e as rodas de conversa, em Libras e Língua Portuguesa oral, os dezoito encontros do semestre foram sendo planejados entre algumas propostas que eu trazia, outras que o grupo propunha e o que acordávamos coletivamente. Ao final, Emanuela assim relatou:

Outra metodologia utilizada na aula foram os vídeos trazidos pela professora, o que é uma ótima forma de aprendizagem. Assistimos a vídeos sem som, com surdos como protagonistas, e outros que nos desafiaram a olhar ao nosso redor e questionar nossos pensamentos já formados. Além disso, a nossa turma participou do 1º Festival de Cinema de Lajeado, em que pudemos apreciar curtas-metragens de diversas localidades do Brasil e posteriormente, discutimos os temas polêmicos em sala de aula. (EMANUELA - sexta, 7 Jul 2017, 16:18 - Letras)

Emanuela, estudante de Letras, resumiu cuidadosamente o que lhe chamou atenção no fazer e participar das aulas. Apesar de trazer na forma de listagem, no resumo expandido que escreveu, esta foi mais uma de suas descrições dentro do que discutiu e intitulou: "O processo de aprendizado de uma nova língua". Nele, Emanuela discutiu o ensino e a aprendizagem que ocorre nas aulas de Libras com surdos e ouvintes, comparando com o seu aprendizado de Libras, neste semestre, e o Inglês, em que se declara fluente, pelas aulas que já cursou durante sua escolarização.

Emanuela ressaltou a "ótima forma de aprendizagem" quando na metodologia há vídeos. Neste breve excerto, vem o relato de uma experiência que tenha ocorrido em seus momentos de estudo para a aprendizagem de línguas. Sem que tivesse sido intencional, lembrar de sua história de vida, aqui, em uma de suas memórias de prática de estudo, que foi revisitada e provavelmente reforçada, se constitui, na formação para a docência, repensar seus processos de aprendizagem para atualizá-los, ou não, no fazer docente, em práticas de ensino.

A teoria que o ensino e sua prática nos exige, vem do termo *Theoros*, que em sua origem grega significa "o participante de uma delegação de festa" (GADAMER, 2015, p. 181). Segue o autor a dizer: "A *theoria* é verdadeira participação, não é

atividade" (GADAMER, 2015, p. 182). Compreender o quanto de rico há em se levar o entendimento de um fazer que, de tão importante, se enche de experiências em si quando ensina e quando aprende, muda muito a concepção metodológica na educação.

A possibilidade de vídeos nas aulas talvez seja uma experiência de um silêncio da oralidade para uma conversa consigo durante as imagens. Nas aulas ouvimos muito a voz do professor e poucas vezes as vozes dos estudantes. Daí um silenciamento que não leva à "verdadeira participação" (GADAMER, 2015). O tempo do pensar pode ser antecedido por um tempo de silêncio que potencializa a palavra dita: som e silêncio de resistência (COSTA; PACHECO, 2017). A potencialidade de uma relação que se dá entre palavras e silêncios.

Assim, me parece inevitável na participação dos estudantes, o envolvimento pela teoria a que se expõem, em que possam experimentar o que de "tórico" temos na formação. A exposição de uma relação que tem seus silêncios, primordiais a uma escuta aberta ao diálogo, potencializa a experiência do estudante como "participante de uma delegação de festa" aproximando-o do estranho, da inovação e da pluralidade (HERMANN, 2005) que o veste para a experiência estética que festeja em seus aprendizados - a grande festa do conhecimento.

A experiência estética pelo cinema não se deu restrito aos professores em formação. Em uma sociedade que se faz com escolas, professores e estudantes junto a tudo que a compõe, aproximou William, que trouxe suas observações. Deste cinema que sai das salas de aula e se expõe pelas telas, o Festival de Cinema e Literatura que tivemos a alegria de assistir ao seu final, um estudante de Administração de Empresas, William, observou as habilidades artísticas e o potencial na formação profissional de atores e intérpretes destas cidades muito próximas de nós. Este foi um movimento que se iniciou na escola, repercutiu na universidade e se respaldou na região.

O IV Festival de Cinema e Literatura foi um evento muito bacana promovido pela Univates, onde juntou muitos alunos de diferentes escolas de várias cidades da nossa região.

O Festival, com certeza foi o maior sucesso, muitos talentos vistos naquela noite, é isso que se espera, que cada ano surjam novos jovens com estas habilidades voltadas ao cinema, para em um futuro próximo ser um profissional, quem sabe muito qualificado e conhecido em nossa região. (WILLIAM - segunda, 18 Dez 2017, 23:27 - Administração de Empresas)

Este foi um Festival de Cinema e Literatura que provocou pensar o encontro com autores pelas luzes e enquadramentos que o Cinema põe em tela. Estudantes que ainda se iniciam pela leitura de escritores e das artes, são provocados a apurar o olhar, o gosto e a sensibilidade para concepções mais sensíveis e autorais, autônomas, em uma sociedade que impele a uma obediência heterônoma: "...dizemos que é preciso educar o indivíduo para que ele seja autônomo. Dizemos, portanto, algo tão paradoxal quanto: é preciso dar-lhe o hábito da liberdade, o hábito do não hábito" (CASTORIADIS, 2007, p. 178). Se o alcançamos pelas palavras, somente as nossas, não bastam, mas um coral polifônico que atravessa os tempos e os hábitos, que é o tom das artes.

O tanto que as práticas pedagógicas levam para as salas de aula, para outros jeitos de se conhecer e olhar para a literatura, a arte e o cinema, enriquecem o processo metodológico que se trama aos estudos, tirando as disciplinas de suas restritas áreas. Tanto melhor quando desde os Anos Iniciais ou ainda na Educação Infantil esses espaços vão sendo conquistados. O Festival de Cinema e Literatura foi um convite especialmente dirigido aos estudantes do Ensino Médio. E para muitos dos estudantes que estes semestres estão cursando Libras na formação, esta oportunidade de aproximação ao estudo do cinema se dá como primeiras conversas como intervenção e formação desde a Escola.

O Estado francês, em suas políticas educacionais, inseriu o cinema na educação pública historicamente, e como política de governo desde 2000 (BERGALA, 2007). Um dos argumentos que traz é que desde muito cedo o contato com o cinema pode fomentar, junto com as outras artes na escola, a expansão dos estudos cinematográficos, da língua e da cultura francófona no mundo. A Argentina, em parceria com a França (2016)¹¹, e a Espanha em um programa seu (2017)¹², falam da intervenção governamental ao prover a escola de possibilidades enriquecidas pela arte do cinema.

Na Espanha, o programa "Educação para o cinema, Cinema para a educação", do Ministério da Educação, Cultura e Esporte, teve por objetivo promover a educação, a língua e a cultura espanholas no exterior, mas fomentando desde a escola, dentro de seu país. Neste programa, o Portal Educativo do Cinema Espanhol

¹¹ <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/09/21/Por-que-a-Argentina-est%C3%A1-oferecendo-aulas-de-cinema-para-secundaristas>

¹² <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/12/20171204-portal-cine.html>

dispunha de mais de cem filmes representativos, pelo seu conteúdo ou sua forma narrativa, à disposição pedagógica do professor (GOBIERNO DE ESPANHA, 2017). Os filmes dispunham de fichas didáticas e cinematográficas para o apoio ao planejamento pedagógico do professor.

Na Argentina, "As Escolas vão ao Cinema", assemelhou-se ao programa levado às instituições escolares na França. As escolas secundaristas, para jovens entre 11 e 18 anos de idade, foram as escolhidas para iniciarem a realização desta experiência. A iniciativa partiu do Incaa (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales), cujo objetivo é atingir os jovens pelo interesse profissional pela área cinematográfica e conhecimento cultural, e incentivar as gerações a conhecerem e consumirem mais do cinema local, também incentivando a produção audiovisual na Argentina (FREITAS, 2016).

Aqui no Brasil, tivemos a iniciativa de distribuição, em duas edições, em 2006 e 2007, de kits de sessenta filmes nacionais legendados para associações de surdos em todo o Brasil (JORNAL DO BRASIL, 2007¹³). A Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul, marcou o recebimento com uma sessão de cinema acompanhados de convidados ilustres, como o diretor Jorge Furtado. A Associação de Surdos de Lajeado/RS - Asla - recebeu o kit em 2006 e logo disponibilizou aos seus associados em atividades coletivas ou para levarem para suas casas em locações gratuitas. Esses kits não foram distribuídos nas escolas.

Para o que chamamos de uma educação que tenha incluída em seu currículo a alfabetização visual (BARBOSA, 2014), o Brasil tem iniciativas de governos que levam às escolas programas pontuais que abarcam o cinema. Em São Paulo, o governo enviou sessenta e cinco (65) filmes para as Escolas¹⁴. Também em São Paulo, a Escola Carlitos¹⁵, da rede particular, trouxe o cinema para o currículo da Educação Infantil. A argumentação para este trabalho sustenta que seja para as crianças não se tornarem consumidoras de cultura apenas, mas também produtoras e com um olhar cuidado para a arte.

No Rio Grande do Sul, dentre outras iniciativas, temos projetos de universidades que se comprometeram a levar para as escolas e para a formação de

¹³ <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2007/11/23/cinema-nacional-legendado-traz-diversao-para-deficientes-auditivos/>

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=K0nN6ACZVpo>

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=yqVUZzM6jvk>

seus professores e acadêmicos um pouco do cinema. Cada iniciativa é muito importante! Nomeá-las seria tão importante quanto arriscado: muitas experiências com o cinema estão em curso. Valem pelo tempo que se repetem e pelo ineditismo de cada projeto. Há o cinema que vai às escolas e aquele que ainda não chegou!

Este estudo está mostrando, pela formação inicial de professores, experiências estéticas que o cinema provoca e dele respinga, na dureza de aulas expositivas, a alegria que se emociona em um silêncio provocado por imagens cinematográficas. Fala também dos diálogos intercalados de silêncios, como em partituras (COSTA; PACHECO, 2017), entendendo-as como potências diante de um mundo e de uma educação tagarela: que não se cala para se ouvir. De um lugar de sonoridades silenciadas em rituais tradicionalizados e automatizados em forças instituídas da sociedade.

Os movimentos para uma apreciação do cinema na formação inicial pode parecer pequeno frente a tantos outros movimentos que já acontecem, mas se fez importante. E quando não temos na escola esta iniciativa, o processo precisa se instituir na formação inicial docente! É importante que o silenciamento de iniciativas tão ricas na educação de um povo, que já acontecem, não se percam pelo quanto não são ouvidas e conhecidas.

Castoriadis trama da sociedade o Imaginário que, reforça ele, perpassa cada milimétrico espaço social, nele compreendido também, a escola: "O objetivo da pedagogia não é ensinar matérias específicas, mas desenvolver a capacidade de aprender do sujeito – aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar" (CASTORIADIS, 1987c, p. 156). A arte puxa-nos para pensar o agir e a dimensão ética, instaurando deslocamentos em um cenário instituído, abrindo a vista para o mundo (BOUFLEUER; JOHANN, 2016). A experiência estética pode ser a viabilidade para pensar perguntas que redirecionam o instituído, levando professores em formação inicial ao instituinte ético-estético na educação.

4
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIA ÉTICA-ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO

Cena 3':20" - O que vem depois?



Cena 28':36" - Correr, fugir, procurar outro lugar.



Cena 31':22" - Caminhos áridos, inóspitos.



Cena 48':48" - Caminhos sinuosos: as linhas da vida.



Cena 48':58" - Cerejeira? Frutos com gosto de vida.



Última viagem: um motorista, em movimento, e muitos caminhos! Aos modos de Kiarostami, seguimos conduzidos para um lugar que ainda não conhecemos, mas, convidados pelo próprio cineasta, confiamos e acompanhamos. Percorreremos, pelo tempo do filme, uma história com poucas pistas. Dentro do carro, as estradas, as curvas, são pedidos de saídas: não sabemos aonde nos levará. Confiamos?

O motorista procura por um passageiro. Não sabemos quem ou por quê. Ele procura por um rosto. As feições das pessoas nos dizem quem são? O lugar onde trabalham nos dizem como agem? Passamos por trajetos que nos dão a conhecer a aridez das terras onde trabalhadores buscam no solo seu produto. E encontram.

Estamos com alguém que oferece dinheiro em troca de algum serviço que parece incalculável. E continuamos aí, sentados, ainda desconfiados. Passamos por lugares inóspitos e marginais. De repente uma revelação: o que levaria um homem a fazer um pedido derradeiro? Ele está doente? Cansado? Será o fim? É a busca da morte ou a compreensão do sentido da vida?

A conversa sincera entre o motorista e os passageiros nos deixa desconfortáveis. Ora estamos na posição do soldado ou do seminarista, ora tomamos o volante. A conversa é séria, é grave. Há muito respeito nos argumentos de Badii, o motorista. As sábias palavras do taxidermista nos deixam esperançosos - como aprendemos a ser em nossa cultura? Para que serve a esperança? Estaríamos querendo salvá-lo? Quem somos nós para querer tanto! Ah, Castoriadis, trouxeste o Imaginário para limpar a névoa que há na sociedade, que não queremos enxergar!

4.1 Gosto de Cereja

Este estudo chegou a uma etapa importante para o tempo que se destinou. Por mais que déssemos voltas sobre o que pensamos, é hora de uma decisão. A investigação como processo tornou-se a experiência desta formação. Das tantas fases pelas quais atravessamos, cruzamos mais uma, olhando para todos os lados. Buscamos por pistas, mensagens, orientações, leituras, investigações, diálogos, histórias e as transformamos em um estudo argumentativo para a defesa de uma tese.

A estética perpassou o tempo e configurou-se em experiência ética na formação docente. Para além dos estudantes em formação inicial, que estavam comigo neste processo, também experienciei este transcurso na composição da minha docência. Por isso, a pesquisa-formação (JOSSO, 2004), que deu os contornos metodológicos para a investigação, confirmou-se. O processo de estudo para esta tese foi elaborado na forma de uma investigação, mas foi, também, formação para todos os envolvidos.

Reconhecer onde aparece a estética na formação docente vem como um contraponto para pensar o contemporâneo em imagens e suas intervenções em nossa vida. Tomar combinado o produto que associa sons e imagens em um roteiro, pesa significativamente sobre o tempo que lhe concedemos e as ideias que emprestamos: pensamos coletivamente princípios que regem nossas vidas em sociedade, constituindo um imaginário que se direciona a ter consensos, sentimentos e gostos comuns (HERMANN, 2005). A formação docente expande-se para além dos textos escritos e os conceitos que põem em debate: somados, são projetados também pelo cinema.

A ética vistoriou definições que trouxeram para a sua consideração conceitos plenos da riqueza, que falta enaltecer em nossas relações: a alteridade, a sensibilidade, o outro, a diferença. Não estamos buscando um retorno à ética, mas percebendo a sua falta (HERMANN, 2014). A educação está em posição de provocar aberturas, posto que aparece como um espaço apropriado para as discussões, sejam elas expostas pelas artes ou pelo próprio viver: nela há uma estética. A docência em sua competência formativa amplia o olhar da instrução para o cuidado social em uma formação também pessoal.

A experiência chamou-nos a uma aproximação direcionando o olhar para o outro pela estética. Os encontros nas rodas de conversa, o 1º Festival de Cinema de Lajeado/RS e o IV Festival de Cinema e Literatura, a aula com o curso de Fotografia, os filmes produzidos em Libras, dentre tantos outros momentos que se tornaram marcantes, serão memórias. Quando lembradas, virão em narrativas: uma linguagem que se estabelece para dizer de outra. Não será mais possível viver as mesmas experiências, mas relembra-las. Destas experiências, a formação profissional se tornará como um álbum de recordação: uma biografia que se inscreve e deixa vestígios.

A teoria como plena de vivências, exigindo a participação para que assim se transmute em experiências, Gadamer (2015) considera termos discutido muito pouco. A ele ainda falta muito a se discutir sobre como a definimos. Posto que ela se estabelece também pelo cotidiano, seu contexto dá contornos que aceitam uma "historicidade da experiência" (GADAMER, 2015, p. 454). A construção de uma rede que chega a interligar a teoria com experiências de vida, abre um contínuo na formação.

O cinema, pelas obras trazidas, vistas pelos estudantes e comentadas, quer mostrar uma aproximação com o outro. Nos momentos de diálogo entre os colegas, nos encontros das aulas, provocados pelo cinema, houve depoimentos, questionamentos ou comentários que foram recolhidos em narrativas, depois de adensar o que se falou nas rodas de conversa. Assistir a um filme passa a ser um motivo de atenção e escolha de repertório.

A experiência cinema na formação de professores, ampliando o que já vem sendo feito, traz ainda mais possibilidades para o protagonismo dos professores ao cenário que lhe cabe (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017). Uma vez tendo vivido em sua formação, há mais possibilidades de se compreender o que um texto fílmico pode trazer para alcançar a condição de multiplicar as oportunidades de diálogo. A proximidade com a arte, seja pela afinidade com o cinema, seja pela relação com alguma outra manifestação artística, leva a ter mais chances de fugir de alguns reducionismos conteudistas e disciplinares na docência.

Deste todo, reunindo conceitos que foram levados ao processo inicial de formação dos professores que buscam a profissionalização em nível superior, desfilaram princípios que elegi como fundamentais para as circunstâncias que se

estabeleciam desde o planejamento até os acordos entre todos para as aulas de Libras. A isso, considero que tenha acontecido um experiência formativa (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016). O seu conjunto não tem como marcar um início ou um final, mas foi um importante movimento que se instituiu para a formação profissional.

A investigação encorajou-me a estudar, a partir do ensino de uma língua, a formação inicial de professores pelo instituinte ético-estético. O cinema e sua linguagem me deram motivos para aproximar-me de filmes e de um cineasta em especial, Abbas Kiarostami, como um dispositivo de formação (SOUTO, 1999). A composição da docência, para os professores em formação e a minha prática, teceu laços ao reafirmar o compromisso com a educação.

Assim, digo que o trabalho que aqui finalizo, traz a tese que defendo: a experiência cinema - ir para o cinema, no cinema, ao cinema - para os professores em formação inicial institui o ético-estético nos processos formativos docentes, na educação.

Chegar a esta defesa percorreu leituras e estudos a partir de muitos autores, sendo que alguns deles, seguem transcritos nas páginas que discorri sobre o que eu discutia. Gadamer apresentou-me à hermenêutica, que ajudou a encontrar pistas para ver as palavras por entre as narrativas que os estudantes ofereceram a ser lidas. E meu repertório trouxe uma forma de interpretá-las dentre outras mil que poderiam ser re-lidas, re-escritas, re-interpretadas.

Castoriadis me deu a conhecer o Imaginário Social, de uma sociedade mergulhada em suas crenças, mitos e símbolos que instituíram movimentos do que definimos nas realidades que enxergamos. Deu-nos a ver a possibilidade da criação: "Devemos, portanto, admitir que existe nas coletividades humanas uma potência de criação, uma *vis formandi*, que eu chamo de imaginário social instituinte." (CASTORIADIS, 2004, p. 129). E que "A crença está onde há ser humano, indivíduo ou coletividade" (CASTORIADIS, 1999, p. 140). A educação é uma das coletividades da qual participo e defendo ardentemente por seus princípios e espaço na sociedade.

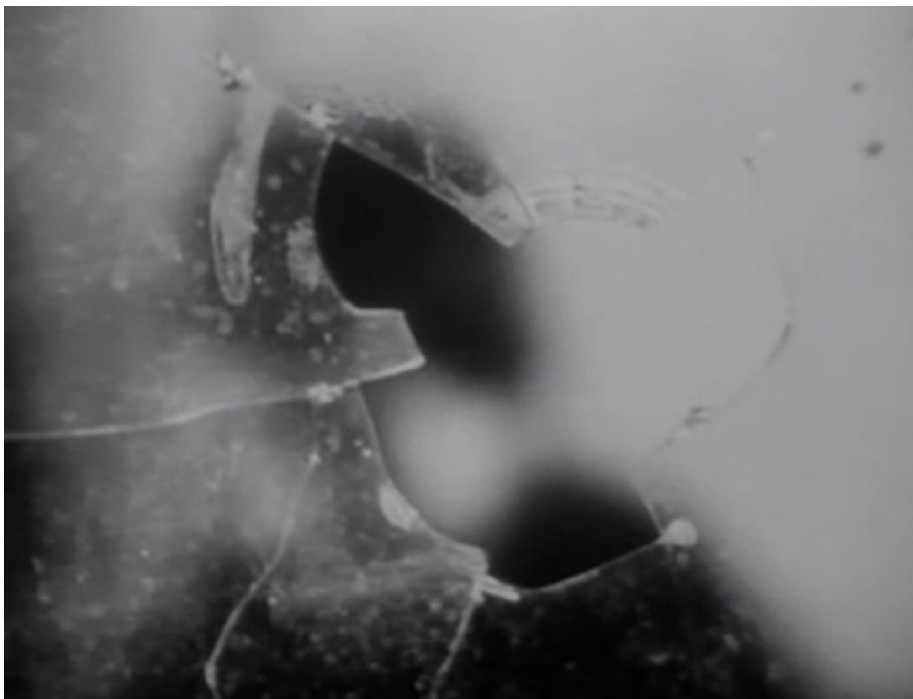
É certo que emprestamos palavras de outros autores para as nossas falas que, transformadas em narrativas, ajudam a dizer e a compor o que pensamos. Nos vemos contados pelas histórias que espelham nossas experiências. A mudança está em nós. Em nossas cabeças e em nossos corpos. Os outros não sabem nossas

intenções e interpretam a partir do que manifestamos ou nos eximimos de nos responsabilizar por essa omissão. Falamos muitas línguas!

Esta investigação veio reafirmar o diálogo na formação de professores e na formação pessoal. Ela fala da vida de estudantes, de professores em formação inicial e da minha docência. Este processo, mais que em outros que eu já havia percorrido, trouxe ao debate da formação inicial a compreensão sobre o outro na educação. Em épocas de metodologias ativas ou colaborativas, este estudo justifica, mais uma vez, a premência em reforçar a instituição ética-estética nos fazeres docentes.

Estamos prestes a chegar a um final. Antes, porém, com direito a uma pausa para o Recreio. Este será o último filme que a tese apresenta. Tão simples quanto enigmático, o menino que brinca, joga futebol e estuda diz de seu fazer escolar pelas ações e sistemas que a educação impõe. Tudo também é vivido na escola. Quem são os professores que sabem desta escola? Que educação buscam instituir?

Cena 1':20" - Janela quebrada: liberdade.



Cena 2':37" - Crianças no corredor: espaço de passagem.



Cena 5':08" - Um menino cheio de ideias: liberdade.



Escola - encontros. Recreio - encontros. Futebol - encontros. Professores - encontros? Encontros. Bolas - motivos para encontros. Janelas - surpresas.

Dara, com uma bola, torna-se um sonhador em um grande jogo. Chutes fortes, ainda em treinamento, e sem considerar os obstáculos antes de fazer o gol. Ele sabe que precisa de força - força para a vida! Está em um corredor sozinho: encorajado e temeroso, sua postura fala de sua força, de sua resistência. Há um motivo para ele não estar com seus amigos, parceiros de futebol, de brincadeiras. Nós já sabemos.

4.2 Recreio

Kiarostami apresenta mais uma de suas crianças que cresce para uma sociedade que espera que elas se tornem fortes e vençam. E a mesma sociedade que as privou de muitas condições para um crescimento saudável, agora não sustenta o adulto que não se tornou tão forte e vencedor como esperava que pudesse acontecer.

A escola é espaço de encontro. Ainda é espaço de encontro. Um dia não será mais espaço de encontros? Até lá, acredito, ela terá se reinventado - e a seus professores, a seus programas escolares, a sua comunidade.

Os dias de aulas, para as crianças, são motivados pelos encontros no recreio, nas salas, nos estudos! É também para os professores motivo de encontro. Mas este imaginário nem sempre é permitido ficar dito. Nesse curto espaço de tempo, mil coisas acontecem: brincadeiras, conversas e surpresas! Depois de um recreio se espera outro recreio.

O primeiro capítulo desta investigação poderia ter sido como um início dos estudos. Mas não foi. Eles já vinham de longo tempo - para mim e para os estudantes que estavam comigo. E isto precisa sempre ser muito considerado na docência: não iniciamos estudar quando nos encontramos na escola, mas o celebramos, como em um recreio.

Esta tese abriu-se com a apresentação do contexto que dispunha: a docência estava em foco. O tempo que ficou registrado foi a formação inicial, pautando o processo formativo docente nas licenciaturas da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob as luzes do cinema. Neste grupo estavam professores em formação dos cursos de Pedagogia, Letras, História, Educação Física e Ciências Biológicas. Por ser Libras uma disciplina institucional, ainda estavam nas turmas outros quinze cursos de bacharelado. Em suas atividades, todos aceitaram o convite à experiência cinema que seguiu relatada no decorrer da tese. O ritmo da escrita desse capítulo percorreu os caminhos seguindo o filme *Onde fica a casa de meu amigo?*.

Esse capítulo falou da relação do aprendizado com a Língua Brasileira de Sinais e as muitas linguagens que aprendemos. Expande-se a formar o pensamento e sai a comunicar-se em línguas, como a oral, a sinalizada, a escrita, e a multiplicar-se em uma variedade tão ampla quanto criativa: que vai das artes à dureza de uma

objetividade quase impossível de se compreender, inscreve-se pelos movimentos corporais e sentimentais, perfaz a política que acredita e subjuga-se às palavras do discurso que a pronuncia. Silencia-se e grita pela veemência da força que tem. Produz o diálogo, que instaura-se de uma pergunta a outra, cadenciada por silêncios, sinais, palavras.

A tese embrenhou-se a relacionar a formação ética-estética com a educação de surdos, no aprendizado de Libras para professores ouvintes em formação inicial na perspectiva de considerar a importância que a imagem tem no cotidiano e o quanto, contemporaneamente, está em pauta esta formação. A imagem, e o estranhamento que a estética provoca, nos alcança na condição de uma linguagem. Se não for a da língua oral, a escrita ou a sinalizada, é na forma pura de uma linguagem que nos afeta cognitivamente, emocionalmente.

Os caminhos para esta investigação trilhavam pistas entre as narrativas dos estudantes e as leituras que se constituíam para uma possível análise de como podia estar transcorrendo sua formação profissional. As aproximações se deram a partir de encontros que trouxeram curtas, ora em uma estética mais conhecida aos estudantes, ora menos conhecida - como no caso dos filmes de Kiarostami. Os contornos de suas falas (JOSSO, 2004) foram sendo interpretados em possíveis dizeres de seus pensares e de seus fazeres. As provocações em textos fílmicos traziam a composição de diretores como em ofertas à discussão aos olhares (TEVES, 1992) que podemos lançar sobre as formas de leituras que fazemos.

Em *O Pão e o Beco* pensamos sobre nossos desafios ao longo do fazer docente pelas trajetórias que escolhemos. Aprendentes que somos, as narrativas (JOSSO, 2004) emergem de nossos questionamentos. As linguagens compõem nosso viver: parece óbvio, mas acomodamo-nos a pensar na língua que falamos. E nos desacomodamos quando instigados pela inquietude de dizer sobre nós em outras línguas cujas palavras não dizem o mesmo que pensávamos. Assim foi em Libras, assim foi com a linguagem cinematográfica.

No capítulo seguinte, *Close-up* foi o filme que inspirou a discussão sobre a formação de professores inseridos no contexto do Imaginário Social (CASTORIADIS, 1982) e sua formação em sociedade. Outra vez, pautada pela experiência (GADAMER, 2015), a relação com o outro se pôs na possibilidade do diálogo (HERMANN, 2014) para a construção do eu em meio ao social e do social a partir das

minhas relações. Aqui nos pusemos a ver o quanto o outro nos instiga a saber das e sobre as verdades. E o quanto as verdades se constituem em possíveis caminhos como tanto outros - não há verdadeiros caminhos como aqueles a serem seguidos quando não produzem sentidos para o conhecimento.

Espectadores de um filme, jogamos com a arte e por ela nos transformamos em personagens. Recortamos imagens de cenários que nos são dados a ver, mas direcionamos olhares (TEVES, 1992), conforme nossos repertórios alcançam significações. O habitual, sob outros enquadramentos, se reconstitui em novas disposições e redimensionam a leitura estética para que a ética se estabeleça em nosso discurso. A abertura ao outro (HERMANN, 2014), como espaço para considerá-lo além de uma pluralidade de condições, reconhece a alteridade frente ao compromisso com o humano.

O curta *Marcovaldo* nos tirou do conforto: olhamos para nossas concepções a partir dos julgamentos que fazemos. Quanto mais buscamos pelas verdades mais adentramos na possibilidade de julgamentos. O olhar (TEVES, 1992) como estranhamento e possibilidade de abertura ao outro exige que seja pensado quando a ética se interpõe a manifestar em nosso agir. Pensar eticamente não será como "descoberta", mas como provocações a um pensamento instituinte (CASTORIADIS, 1982) sobre as formas de viver.

A docência em formação inicial dá espaço para romper com o racionalismo de programas curriculares quando se permite adentrar em leituras matizadas com a arte, abrindo-se a uma estética que permite à educação sair de formalismos reducionistas de programas curriculares fechados em si. Este tempo de formação pode constituir-se em espaço para vislumbrar um docência ética, de uma estética que se constitui em sua professoralidade (PEREIRA, 2013) no desempenho de uma profissão.

Em *Duas soluções para um problema* somos desafiados a fazer escolhas. Disponibilizamos as opções que temos a partir da compreensão que atingimos, interpretando (GADAMER, 2015) os contextos que reconhecemos. Duvidar das linearidades e verdades que se pretendem universais é um dos grandes desafios que se apresentam ao exercício da ética. O espaço é para o diálogo; por isso, a importância em promovê-lo. Fazemos escolhas que, imaginárias instituintes, poderiam reinventar a possibilidade de criação, desviando o olhar de um contexto

normalizador. Ou, no dizer de Alves (2004, texto digital), também pela docência, ensinar a ver, permitindo ao estudante escolhas que vislumbrem os "[...]assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana" e não por seguirem o que "todos" fazem.

Os elementos simbólicos que passam a ser vistos no tempo da formação profissional poderiam ter sido antecedidos na escola. Eleger palavras, como tarefa para dar nomes ao que pensamos, é oferecer espaço de criação, invenção de uma história da qual também somos escritores, mesmo quando nos omitimos a preencher a linha que nos cabe. Desta importância somos mais sabedores quando a escola, a sociedade e a família outorgam espaços para este protagonismo. Do contrário, abrimos, um a um, caminhos, sem estarmos, necessariamente, lado a lado, defendendo nossas opções. A sociedade é uma construção pelas escolhas que fazemos.

O terceiro capítulo foi especialmente focado para a experiência estética na formação de professores. O filme *Cópia Fiel* levou-nos para um antiquário, um museu e também nos pôs a conversar sobre as obras originais e as cópias. Se esta é uma preocupação que atravessa os tempos, também foi uma provocação a aproximarmos das artes e a pensar sobre nosso fazer, que quer ser original em um mundo que tem vivido das cópias.

Enquanto buscava na memória lembrar os momentos de aula, muitos sentimentos percorriam as recordações sobre as atividades feitas e o exercício das análises. Relembrar e pensar sobre o que os estudantes escreveram levou-me a considerar sobre o quanto já discutimos sobre a formação de professores e os processos para uma docência que preocupa-se com a ética. Daí a ratificar o quanto a possibilidade de incorporar a estética da arte, avança limites teóricos e expande-se a instituir uma estética da docência (PEREIRA, 2013) na educação.

Os trabalhos durante os estudos no decorrer dos encontros provocaram a busca teórica pelos estudantes e apresentaram ao final de nossos encontros um conjunto de aspectos ético-estéticos muito importantes. Eles estão aí, mas fortalecem-se à medida que os nomeamos e os percebemos por trazê-los à discussão. O cinema, pelas temáticas que trazia, inspirou as rodas de conversa, e passou a constar como uma inquietação para a formação acadêmica. A formação

estética é provocadora dos cuidados éticos, na docência e na formação profissional. A que nós experimentamos foi, principalmente, a que aproximou-nos do cinema.

No decorrer das análises vimos que a experiência cinema não está diretamente ligada ao quanto os professores vão ao cinema, mas ela se dá por outras significações. Ir ao cinema não está mais restrito a deslocar-se até uma sala de cinema. A sociedade passou a experimentar outras possibilidades que a tecnologia facilitou o acesso. Embora ir ao cinema continue sendo uma oportunidade que não será substituída por outra, a experiência que trouxe o cinema mais próximo provocará outras sensações.

A experiência cinema passou a ser também poder assistir a um filme na sala de aula, nos auditórios, nos corredores, em casa, sozinhos ou acompanhados - contanto que possa acontecer "A experiência da travessia do filme" (BERGALA, 2012 apud FRESQUET, 2013, p. 49). Os estudantes tomaram este momento como um importante exercício para ampliar repertórios e aprender a ler o que vem impresso em imagens e sons: palavras que multiplicam sentidos e significados.

Ter reforçado na formação de professores a experiência estética abriu para analisar os espaços e fazeres pedagógicos: metodologias que aproximam corpos e são muito necessárias nas aulas. A pesquisa como metodologia de estudo e as rodas de conversa que preparam às possibilidades de perguntas - velhas conhecidas ou pensadas no mesmo momento em que são provocadas - são sempre importantes por darem movimento ao aprendizado, provando ser possível deslocar para pensamentos que produzam novos olhares.

As iniciativas de aprendizado sobre o cinema puderam aproximar essa linguagem em novos formatos de registro e leitura aos estudantes. O que me leva a constatar, mais uma vez, as carências e a falta de tempo para tanto a se estudar e tomar como compromisso a formação estética. Percebi a importância da formação de um repertório cinematográfico como aquisição de uma linguagem: "[...]é fundamental a formação do gosto do professor, seus hábitos de leitura, investir na sua cultura e gosto pelas artes. Para que ele possa indicar 'bons filmes', deve primeiro conhecê-los" (FRESQUET, 2013, p. 46). O tempo para o estudo, bandeira levantada há anos pelos professores, agora, mais que sempre, tornou-se elemento caro para fortalecer a formação que buscamos. Assistir a um filme, ler um livro, ir a

uma exposição serão atividades para serem defendidas e aprendidas para se tornarem hábito.

A experiência formativa (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016) passou para os estudantes também ao aprenderem Libras e verem-se sinalizando em vídeos: a produção audiovisual como elaboração de registros escritos em imagens. Aprendi que a alfabetização audiovisual precisa acontecer em algum momento da formação, afinal, a escola não pode ficar restrita a uma alfabetização que não alcance as tecnologias digitais. Dos professores em formação inicial está sendo cobrada esta aprendizagem - que recai, por sua vez, na universidade. O movimento pela educação, rica de uma formação estética, é fomentado culturalmente, em parte, pela tecnologia digital, e protagonizado na formação profissional. Estejamos atentos!

Os filmes que são escolhidos e vistos na escola ou durante a formação profissional não podem ser pelo aspecto didatizante que poderia substituir a presença de um professor. Ao contrário, a experiência estética na formação de professores passa pela leitura de narrativas cinematográficas (VALLE, 2011) e o seu aprendizado. Esta experiência de investigação pelo caminho do cinema, fortaleceu que eu levasse os estudantes a perceber os possíveis modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2007) presentes nos filmes. E mais, que em nossas conversas fossem percebidos e desconfiados em produtos tão adequados ao que se espera ver. Por isso, defendo o texto cinematográfico como formação e não como recurso didático, ilustrativo de algum conteúdo.

Na formação de professores o cinema está em todos os espaços da educação: passa pelas escolas e pela universidade (OLIVEIRA, 2017) como linguagem que expande territórios. O cinema, como arte, joga com a compreensão (GADAMER, 2015) de seus espectadores por conter elementos que ultrapassam o domínio da reflexão. A obra de arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além daquilo que nos é habitual (HERMANN, 2005, p. 41): põe-nos a perguntar e a silenciar (COSTA; PACHECO, 2017), entra para provocar-nos ao diálogo, a falar dos imaginários por onde transitamos.

Por último, o filme *Gosto de Cereja* nos conduz a pensar o todo do trabalho como para dar sentido entre o que se viveu e o que está por vir. Ir ao cinema com professores em formação inicial, perceber o instituinte ético-estético em educação

nos processos formativos docentes, e analisá-lo em detalhes, me deu argumentos para afirmar que é possível uma prática da docência na formação inicial de professores que se institui, renovando-se. Aqui, Teves (1992, p. 13) disse-me o quanto "[...]os olhos participam do ato instituinte do mundo para alguém". A constituição da leitura que fiz, me deu a conhecer uma versão dos imaginários instituídos na formação inicial de professores, pois tendo-os reconhecido, tive mais condições de com eles trabalhar na instituição de um fazer diferente daquele que me incomoda.

Atravessar o tempo deste estudo, mediado pela investigação em contato com o cinema e tantos estudantes em formação para a docência, deu-me forças para continuar acreditando no compromisso da minha docência. E, tomada pela amplitude de territórios que o cinema alcança, abrir janelas (FRESQUET, 2013) para ver os muitos mundos que habitamos.

Tantos trabalhos importantes focaram teses que, de tão significativas, impulsionaram a difusão e a amplitude das questões educacionais. O importante aqui não é resolvê-las, mas seguir deixando-as em pauta para que amadureçam e tomem proporções que venham a fazer a diferença por onde passamos. Não diferente, a escrita que ora finalizo, pela experiência em aproximação à arte do cinema, possibilitou-me ampliar o horizonte pelo qual vejo no mundo o outro que passa pelos caminhos da educação.

Cena 1:13:52" - Saída? Entrada? Passagem para mais caminhos.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. **FolhaOnline**, São Paulo, 26 out 2004. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Acesso em 25 abr de 2018.
- AZEVEDO et al. Cenas da Docência: o cinema entre professores/as da educação básica. In: TEIXEIRA et al (Orgs.) **Telas da Docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília (DF): Liber Livro, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, M.C,S; SANTOS, M. A dos.(Org.) **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2012.
- BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine**. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine em la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes Educación, 2007.
- BERNARDET, Jea-Claude. **Caminhos de Kiarostami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BOUFLEUER, José P.; JOHANN, Maria R. A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. **Experiência Formativa E Reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Re)simbolização da Docência: entre Imaginário e Saberes na defesa do Protagonismo dos Professores. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Orgs.) **Formação de Professores em Tempos de Incerteza: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.
- BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 28 jan. 2018.
- BRAUN, Karina M.; CAVALHEIRO, Bruno M.; MIORANDO, Tania M. A Relevância da Aprendizagem de Libras no Processo de Formação de Futuros Docentes da Disciplina de História. In: FORNECK, Kári L.; BOHRER, Sandreane (Org.). **Anais da Imaginário Mostra de Ensino do CCHS**. Lajeado/RS : Ed. da Univates, 2017. Disponível em <http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/236/pdf_236.pdf>. Acesso em 12 jan. 2018.

BRESOLIN, Keberson. Gadamer e a reabilitação dos preconceitos. In: **INTUITIO**. No.1, Junho. Porto Alegre: 2008 p. 63-81

BREZOLIN, Caroline F. et al. Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente. In: TEIXEIRA et al (Orgs.) **Telas da Docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CALVINO, Ítalo. **Marcovaldo ou As estações na cidade**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO, Antonia Dalva França; THERRIEN, Jacques. O Professor no Trabalho: Epistemologia da Prática de Ação/Cognição Situada - Elementos para a Análise da Práxis Pedagógica. IN: **Revista brasileira de formação de professores**. Vol. 1, n. 1, p.129-147, 2009 - ISSN 1984- 5332. Disponível em <<http://jacquetherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Professor-no-Trabalho-Epistemologia-da-Pr%C3%A1tica-e-A%C3%A7%C3%A3o-Cogn.pdf>>. Acesso em 29/12/2017.

CARVALHO, Flávio J. de. **A Constituição da Subjetividade em Cornelius Castoriadis**: a relação psique e sociedade. 2002. 143 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade federal de Pernambuco, Recife, PE, 2002.

CARVALHO, Gustavo B. da R.; MIORANDO, Tania M. Empirismo em Libras: relação da aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais com o Design. In: FORNECK, Kári L.; BOHRER, Sandreane (Org.). **Anais da Imaginário Mostra de Ensino do CCHS**. Lajeado/RS : Ed. da Univates, 2017. Disponível em <http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/236/pdf_236.pdf>. Acesso em 12 jan. 2018.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I**. Tradução de Carmem Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II** – domínios do homem. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III** – o mundo fragmentado. Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto IV** – a ascensão da insignificância. Tradução de Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto V** – feito e a ser feito. Tradução de Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto VI** – figuras do pensável. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COSTA, Luciano B. da; PACHECO, Eduardo G. (Orgs.) **Partituras do Silêncio: poéticas do movente**. Porto Alegre : Sulina, 2017.
- COSTA, Luciano B. da; SANTOS, Manuella M. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre : o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. In: **ETD: Educação Temática Digital**, v. 17, p. 49-72, 2017.
- CUNHA, Maria. Isabel. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus, 2008.
- DEUS, Ana I. S. de. et al. O sentido da arte do cinema: a formação do/a professor/a e o imaginário como projeto além-fronteiras na educação. In: TEIXEIRA et al (Orgs.) **Telas da Docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- DIAS, Máikellen Gonçalves.; WINTER, Lílian Ester; COSTA, Luciano Bedin; HADLER, Oriana Holsbach. Da amizade nietzschiana: por uma psicologia nômade. In: **Revista Alegrar**, nº13 – jun/2014 – ISSN 18085148, www.alegrar.com.br. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br/revista13/pdf/da_amizade_nietzschiana_dias_alegrar13.pdf>. Acesso em 05 jan. 2018.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAZ, Esther. **Posmodernidad**. Buenos Aires: Biblos, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DOMINGUES, Glauber R. Sonoridades godardianas: uma breve análise do som de Pierrot le fou. Sobre a educação da escuta no cinema. In: COUTINHO, Mário A.; MAYOR, Ana Lúcia S. (Orgs.) Godard e a educação. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013.

EATON, Marcia M. Arte e o Estético. In: KIVY, Peter (Org). **Estética: fundamentos e questões de filosofia da arte**. Tradução de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2008.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação. In SILVA, Tomás Tadeu.(Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FACCO, Samara; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O CINEMA E SEUS MOVIMENTOS INSTITUÍNTES. In: **Anais do Anais IV CONEDU** - Congresso Nacional de Educação. V. 1. João Pessoa, PB: 2017.

FERNANDES, Rosana Aparecida. **Passeios esquizos**: cinema, filosofia e educação. Maceió: EDUFAL, 2013.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano** - O lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo : Edições Loyola, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana. Por que a Argentina está oferecendo aulas de cinema para secundaristas. **NEXO JORNAL LTDA**. S/l, 21 set. 2016. Disponível em <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/09/21/Por-que-a-Argentina-est%C3%A1-oferecendo-aulas-de-cinema-para-secundaristas>> Acesso em: 31 mar. 2018.

FRESQUET, Adriana. (Org). **Cinema e Educação**: a Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo, 2015. Disponível em http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto_educacao10cineop_webpdf.pdf. Acesso em 05/04/2016.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**: a posição da filosofia na sociedade. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GAUT, Berys. Filosofia do Cinema: narração cinematográfica. In: KIVY, Peter (Org). **Estética**: fundamentos e questões de filosofia da arte. Tradução de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2008.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOBIERNO DE ESPANHA. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Academia de Cine acuerdan crear el Portal Educativo del Cine Español. **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**. Espanha, 04 de diciembre de 2017. Disponível em <<https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/12/20171204-portal-cine.html>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí : Editora Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética** : a relação quase esquecida. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JORNAL DO BRASIL. Cinema nacional legendado traz diversão para deficientes auditivos. **Jornal do Brasil**. Brasil, 23/11/2007 às 16h24 - Atualizada em 24/10/2011 às 23h41. Disponível em <<http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2007/11/23/cinema-nacional-legendado-traz-diversao-para-deficientes-auditivos/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

KIAROSTAMI, Abbas. Duas ou três coisas que sei de mim. Tradução de Álvaro Machado. In: Kiarostami, Abbas. **Abbas Kiarostami**. Tradução de Samuel Titan Jr., Álvaro Machado e Eduardo Brandão. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

LEAL, Álida A. A. et al. Outras telas: o cinema em espaços de professores/as da educação básica. In: TEIXEIRA et al (Orgs.) **Telas da Docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Org.). In/exclusão nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007.

LUSSANI, Brendom da C.; MIORANDO, Tania M. O Ensino de Libras para Crianças Ouvintes. In: FORNECK, Kári L.; BOHRER, Sandreane (Org.). **Anais da Imaginário Mostra de Ensino do CCHS**. Lajeado/RS : Ed. da Univates, 2017. Disponível em <http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/236/pdf_236.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo; Rosaura Eichenberg; Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIORANDO, Tania M. Trajetos Formativos: Imaginários de Professores Ricos de Saberes. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Orgs.). **Formação de Professores em Tempos de Incerteza: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

MIORANDO, Tania. M.; DEBUS, Ionice. S.; OLIVEIRA, Valeska. M. F. . Políticas Públicas para a Formação Docente: Saberes e Práticas da Docência. **CADERNO PEDAGÓGICO** (Lajeado. Online), v. 14, p. 63-78, 2017.

MORAES, Maria T. D.; VALENÇA, Karina M. Cinema-experiência: o que aprendemos vendo filmes?. In: **Anais do 6º SBECE Seminário Brasileiro de Estudos culturais e educação e 3º SIECE Seminário Internacional de Estudos Culturais e educação**. Canoas: Educação, transgressões, narcisismos, 2015.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário** - Ensaio de Antropologia Sociológica. Tradução de Luciano Loprete. Lisboa: Relógio D'Água, 2014.

MOSTRA DE ENSINO DO CCHS, I, 2017, Lajeado, RS. **Anais da I Mostra de Ensino do CCHS** / Kári Lúcia Forneck, Sandreane Bohrer (Org.) – Lajeado : Ed. Univates, 2017. E-book. Disponível em: <http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/236/pdf_236.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

NUNES, Célia M. F. et al. O cinema na universidade: pelas mãos dos/as professores/as. In: TEIXEIRA et al (Orgs.) **Telas da Docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org) **Redes Imaginárias e Processos Formativos: olhares ressignificados**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org) **Redes Imaginárias e Processos Formativos: olhares ressignificados**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. De que imaginário estamos falando? p. 59-71. In: **Signos**. Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS, nº 1, 1998.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Isso aqui tá virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria/RS, UFSM/RS, v. 10, n 2, p. 92-106, 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28789/pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Movimentos entre verbetes, significações e funcionalidades: a formação e a docência na sociedade contemporânea. In: MIORANDO, Tania M. SILVA, Jacqueline Silva da. (Orgs). **Formação de Professores nas Trilhas do Parfor**. Lajeado/RS: Editora da Univates, 2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e Saberes Docentes. p. 213-225. In: Dossiê: Trabalho Docente. **Rev. Educação em Revista**. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, nº 37, Julho/2003.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; DEBUS, Ionice da Silva; FARENZENA, Marilene Leal. BREZOLIN, Caroline Ferreira. Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. IN: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 91-102, jan./jun. 2015. 97 Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/18/106/1>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética.. In: **Em Aberto**. Educação Estética abordagens e perspectivas. ORMEZZANO, Graciela. (Org). Brasília: INEP. 2007/vol 21, nº77. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/491215>. Acesso em: 25 mar. 2018.

PALADINO, Diana. Qué hacemos com el cine e nel aula. IN: DUSSEL, Inês e GUTIERREZ, Daniela (comp.) **Educar la mirada**. Políticas y Pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, FLACSO, OSDE, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para entender um percurso de subjetivação. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 183-195, 2012.

PERES, Lúcia Vaz; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Aprendendo e desaprendendo como nossos trajetos de pesquisadoras e orientadoras. **Revista de Educação Educere et Educere**, vol.9, nº 17, p. 195-203: jan./jun. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma. G.; ANASTASIOU, Léa. G. das. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos. **O tradutor e interprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.

RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. **Experiência Formativa E Reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete** – Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

SANTOS, Camila Borges dos; CANTON, Fabiane R.; FARENZENA, Marilene Leal; MIORANDO, Tania M.; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Experiências formativas com o cinema. In: **Presença Pedagógica**. v. 21, nº 123. mai/jun. 2015. Editora do Professor, Belo Horizonte, MG, 2015.

SCHWARZER et al. Aprendendo mais que Libras. In: FORNECK, Kári L.; BOHRER, Sandreane (Org.). **Anais da Imaginário Mostra de Ensino do CCHS**. Lajeado/RS : Ed. da Univates, 2017. Disponível em <http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/236/pdf_236.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, Juremir M. da. **Diferença e descobrimento. O que é o Imaginário? A hipótese do excedente de significação**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SILVA, Monique da. **Imaginário Social e Educação**: nos Labirintos da Formação Inicial de Professores. 2017. 303 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUTO, Marta et al. **Grupos y Dispositivos de Formación**. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?**: lingüística e educação : considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA et al (Orgs.) **Telas da Docência**: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: **Imaginário social e educação**. TEVES, Nilda. (Coord.). Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, Larisa da Veiga; COSTA, Luciano B. Educação de surdos: narrativas visuais ? reinvenção de si. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 28, p. 602-621, 2015.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2005.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

VALLE, Lutiere Dalla. Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Pedagogias Culturais**. 1ed. Santa Maria: Editora Universidade Federal de Santa Maria, 2014, v. 5, p. 141-164.

VALLE, Lutiere Dalla. Cinema e educação: alternativas para desaprender a docência e possibilidades para construir-se como educador. In: **in-VISIBILIDADES** Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. Lisboa, v. 1, p. 46-55, 2011.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. In: **REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE**. Dossiê Cinema e Educação. Volume 33, nº 1, janeiro/junho 2008. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2008.

Filmografia de Abbas Kiarostami:

CLOSE-UP. Direção: Abbas Kiarostami. Irã: Ali Reza Zarrin, para o Kanun (Instituto para o Desenvolvimento Intelectual das Crianças e Adolescentes), 1990 [produção]. (90 min), 35 mm, cor.

CÓPIA Fiel. Direção: Abbas Kiarostami. França/Itália: Imovision, 2010. 1 DVD (106 min), 35 mm, cor.

DUAS soluções para um problema. Direção: Abbas Kiarostami. Irã: Kanun (Instituto para o Desenvolvimento Intelectual das Crianças e Adolescentes), 1975 [produção]. (5 min),

35 mm, cor. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=_oDD8B_06xM>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GOSTO de Cereja. Direção: Abbas Kiarostami. Irã: Vintage Films, Abbas Kiarostami, 1997 [produção]. (98 min), 35 mm, cor.

O CORO. Irã: Kanun (Instituto para o Desenvolvimento Intelectual das Crianças e Adolescentes), 1982 [produção]. (16 min), 35 mm, cor. Disponível em <<https://archive.org/details/ElCoro>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

O PÃO e o Beco. Direção: Abbas Kiarostami. Irã: Kanun (Instituto para o Desenvolvimento Intelectual das Crianças e Adolescentes), 1970 [produção]. (11 min), 35 mm, p&b. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=WK-Im835Ipl>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

ONDE fica a cada do meu amigo? Direção: Abbas Kiarostami. Irã: Lume Filmes, 1987. 1 filme (83 min), 35 mm, cor.

RECREIO. Direção: Abbas Kiarostami. Irã: Kanun (Instituto para o Desenvolvimento Intelectual das Crianças e Adolescentes), 1972 [produção]. (14 min 35seg), 35 mm, p&b. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RAGZNqG1aFg>> Acesso em: 18 fev. 2017.

Filmografia de outros diretores:

MARCOVALDO. Direção: Cíntia Langie. Brasil: Cíntia Langie e Rafael Andreazza, 2010 [Co-produção]. (15 min), cor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RRaw_ELolv8>. Acesso em: 07 jan. 2018.

O QUE É a intolerância. Direção: Ivan Ramadan. Bósnia e Herzegovina: Ivan Ramadan, 2008 [produção]. (6min 20 seg), animação, cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nzxWIqUoCnA>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

SECRETINA: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BINMFu3DL2Q>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

CONVIVÊNCIA: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

SENTIMENTÁRIO: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aibvzuELn18>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

LOS COLORES de las Flores: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

Filme produzido pelos estudantes:

DIA da Maçã na Escola: em Libras. Brasil: 2017. (11 seg), audiovisual, cor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zTKdPWTb44I&t=11s>>. Acesso em: 07 jan. 2018.