



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES – LP4

**NARRATIVAS FÍLMICAS E EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS –
*PERCURSOS, AFETOS E BRICOLAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES***

Aline Nunes da Rosa

Santa Maria, RS, Brasil

2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES

**NARRATIVAS FÍLMICAS E EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS –
PERCURSOS, AFETOS E BRICOLAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aline Nunes da Rosa

Santa Maria, RS, Brasil.

2010

**NARRATIVAS FÍLMICAS E EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS – PERCURSOS,
AFETOS E BRICOLAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

por

Aline Nunes da Rosa

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil.

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Artes**

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação de mestrado

Narrativas fílmicas e educação das artes visuais – *percursos, afetos e bricolagens na formação inicial de professores*

Elaborada por:
Aline Nunes da Rosa

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

**Profa Dra Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM/RS)
(Presidente/ Orientadora)**

Profa. Dra. Alice Fátima Martins (UFG/GO)

Profa. Dra. Fabiana Amorin Marcello (ULBRA/RS)

Prof. Dr. Luís Fernando Lazzarin (UFSM/RS)

Para as pessoas-fogueiras que iluminam e incendeiam a vida
com vontade...

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico esta dissertação às pessoas que, em diferentes momentos ou diferentes lugares me proporcionam 'encontros com ideias', com lugares e com experiências sem as quais minha vida não faria sentido...

Assim, dedico este trabalho às pessoas que fazem das minhas viagens fenômenos de descoberta, de busca, de encantamento e (re)conhecimento, iluminando meus caminhos.

Minha mãe, Tania, meu porto seguro, presente em todos os percursos atravessados.

Meu pai, Elbio, pela confiança que deposita em mim e em todos os meus projetos.

Minha irmã amada, Camila, pela delicadeza e cuidado com que zela por mim e pela alegria que me traz diariamente.

À Ju, por segurar minha mão e encarar todos os desafios comigo, por sua lealdade e companheirismo incomensuráveis e, sobretudo por me ensinar sobre a preciosidade contida nos detalhes.

À Marilda, mais do que uma orientadora, uma amiga, pelo cuidado e afeto com que preparou e me acolheu em seu casulo, me dando coragem e segurança para alçar vôos pelo mundo a fora.

Aos amigos-irmãos Géli e Cris, que me encantam, ensinam, fascinam, conferem magia à minha vida e enchem o meu céu de estrelas!

À Luiza, minha linda 'Luidi', por iluminar e trazer leveza aos meus dias.

À Laís e Cláudia pela parceria, pelo chimarrão e pelo riso reconfortante!

À Andressa, Caue, Fábio, Tamiris e Josi, pela generosidade com que se doaram e participaram desta pesquisa, me ensinando a olhar.

RESUMO

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

Narrativas fílmicas e educação das artes visuais – *percursos, afetos e bricolagens na formação inicial de professores*

Autora: Aline Nunes da Rosa
Orientadora: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira
Local e data de defesa: Santa Maria, 31 de março de 2010.

A presente pesquisa configura-se a partir da experiência investigativa vivenciada com um grupo integrado por cinco professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil. Compreendendo as narrativas fílmicas como dispositivos, capazes de produzir afetos, despertar e suscitar desejos, provocar agenciamentos e participar da construção de nossa subjetividade, foram lançadas uma série de proposições, organizadas sob a forma de encontros, no intuito de problematizar e perceber a presença/permanência destas narrativas fílmicas na produção das narrativas de vida dos professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. A investigação apoiou-se no conceito de *bricolagem* para desenvolver as questões metodológicas concernentes a este estudo, bem como utilizou-o para pensar os próprios sujeitos enquanto *bricoleurs*, capazes de compor a partir de fragmentos, recortes e sobreposições de imagens e elementos cotidianos. Os autores que participam desta tessitura teórica são: MARTINS (2007, 2008, 2009); HERNÁNDEZ (2005; 2007; 2009); OLIVEIRA (2009); LARROSA (2002; 2004; 2006); ROLNIK (2006), dentre outros que agregaram as conversações desta pesquisa. Destarte ao buscar conhecer como se realizavam tais processos, foi possível descobrir que as narrativas fílmicas ao participar da vida destes colaboradores acabam por deflagrar escolhas, preferências, percepções e visões de mundo, reverberando nos modos com que cada um destes professores colaboradores constituem-se como docentes do campo das artes visuais.

Palavras chave: Narrativas fílmicas; Bricolagem; Formação de professores; Educação das artes visuais.

ABSTRACT

Dissertation

Graduate Program in Education

Universidade Federal de Santa Maria

Film narrative and visual arts education - courses, affection and bricolage in initial teacher

Author: Aline Nunes da Rosa

Advisor: Profa.. Dra Marilda Oliveira de Oliveira

Place and date of defense: Santa Maria, March 31, 2010.

The present paper is a research based on the experience with an experienced investigative group made up of five teachers in initial training of the Bachelor's Degree in Visual Arts in Federal University of Santa Maria / RS / Brazil. Understanding the film narratives as devices capable of producing emotions, awake and arouse desires, provoke assemblages and participate in the construction of our subjectivity, we released a series of propositions, organized in the form of meetings, in order to discuss and understand the presence/permanence of these filmic narratives in the production of life narratives of teachers who cooperated with the research. The research was based on the concept of bricolage to develop methodological issues concerning this study and used it to think of themselves as bricoleurs subjects, able to compose from fragments, clippings and overlapping of images and information everyday. The authors participating in this fabric are theoretical: MARTINS (2007, 2008, 2009), Hernández (2005, 2007, 2009), Oliveira (2009); LARROSA (2002, 2004, 2006); ROLNIK (2006), among others who have their speeches reviewed in this research. Thus, seeking how to perform such procedures, we could notice that the film narratives participate in the life of these employees eventually trigger choices, preferences, perceptions and world views, reverberating in ways that each of these employees are teachers as teachers of visual arts.

Keywords: film narrative, bricolage, Teacher, Education of the visual arts.

SINOPSE

Afetos iniciais p. 11

PARTE I: Dos possíveis que se anunciam p. 18

- ❖ As narrativas fílmicasp. 18
 - Passagem para os afetosp. 25
- ❖ A formação de professoresp.31
 - Propondo novos enlaces para a formação inicial em artes visuaisp. 31
 - Os projetos de estágiop.39
 - O estágio curricular supervisionado.....p.42

PARTE II: Uma história sobre decolagemp. 46

- ❖ Tudo começou aqui: quando o avião decolou.....p.48
- ❖ Então, mudei. Nós podemos mudar, não é?p.65

PARTE III: Uma viagem não é apenas uma viagem, é um reconhecimento.....p. 77

- Raspando a tintap.78
 - ❖ Sobre percursos.....p.81
 - ❖ Sobre afetos.....p.89
 - Prestando atenção em cores que eu não sei o nomep.102
 - Para falar em/com sujeitos da experiência.....p.114
 - ❖ Sobre narrativas bricoladasp.116

CONSIDERAÇÕES FINAIS... Ou, para ser aqueles outros que ainda não fomosp. 130

REFERÊNCIASp. 139

LISTA DE IMAGENSp.144

ANEXOS.....p. 146

*Quando você chega a uma cidade, vê ruas,
construções estranhas. Tudo é desconhecido,
virgem. Um dia você terá morado aqui. Vai
conhecer essas ruas de cor. Terá morado nesses
edifícios... E vivido histórias com o povo.
Uma vez que tiver morado nesta cidade, cruzado
essa rua dez, vinte, mil vezes... Fará parte de
você depois de ter vivido lá.
Estava para acontecer comigo, mas eu ainda não
sabia. (...)*

Fragmento extraído do filme Albergue Espanhol.

Afetos Iniciais

Ao tentar responder o que movimenta o desejo de querer ‘falar’ sobre as narrativas fílmicas no âmbito da pesquisa acadêmica, penso no que estas imagens suscitaram e suscitam em minha vida durante muitos anos e, certamente posso dizer que foram muitas coisas!

Coisas de dimensões e características diferentes, mas que em seu tempo e em momentos significativos me fizeram desejar ver mais e mais filmes, ou ver muitas vezes o mesmo filme! Tantas são as narrativas que me afetam, que me dizem sobre o mundo, sobre diferentes formas de ser e de viver...

Na música “*A ilusão da casa*¹”, Vitor Ramil fala de maneira abrangente sobre a preponderância das imagens, de imagens que têm vida, inquietam sentidos e provocam o ver.

*As imagens descem como folhas
No chão da sala
Folhas que o luar acende
Folhas que o vento espalha*

*Eu plantado no alto em mim
Contemplo a ilusão da casa
As imagens descem como folhas
Enquanto falo*

(...)

*As imagens se acumulam
Rolam no pó da sala
São pequenas folhas secas
Folhas de pura prata*

(...)

*As imagens enchem tudo
Vivem do ar da sala
São montanhas secas
São montanhas enluaradas*

Eu plantado no alto em mim

¹ Ao longo de toda esta escrita opto por utilizar outro tipo de fonte quando as citações forem extraídas de poesias, contos, músicas ou qualquer outra referência que não seja do meio ‘acadêmico’, a fim de dar-lhes mais destaque e diferenciá-las das demais.

*Contemplo a ilusão da casa
As imagens enchem tudo
Vivem enquanto falo*

Posso dizer que as narrativas fílmicas permeiam meu cotidiano, dialogando com fatos, construindo novos relatos, co-relacionando-se com fragmentos e outras narrativas construídas e elaboradas por mim, fazendo contrapontos, criando tensões e relacionando-se diretamente com as formas com que me apresento ao mundo e assim atuo nele, imprimindo marcas, criando fendas, fechando e abrindo portas. Ou seja, em mim as imagens fílmicas, assim como diz Ramil, *vivem enquanto falo*.

Didi-Huberman (1998: 77) nos diz que:

Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se o detentor.

Neste sentido, acrescento que as narrativas fílmicas, ao dialogar com minhas vivências e conseqüentemente interferindo nas experiências, tornam-se importante dispositivo² que propulsiona e movimenta modos de pensar e ser, co-existindo comigo.

Muitos fragmentos de narrativas dialogam com minhas vivências cotidianas, em sua maioria filmes contemporâneos, como “*Os Sonhadores*” (Bernardo Bertolucci, 2003), “*Albergue Espanhol*” (Cédric Klapisch, 2002) e “*Bonecas Russas*” (Cédric Klapisch, 2005), “*O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*” (Jean-Pierre Jeunet, 2001), as narrativas ruidosas de Almodóvar, os entrecruzamentos do mexicano Alejandro Gonzalez Iñárrítu, as invenções sagazes de Tarantino, o lirismo de Wong Kar Wai, enfim, para citar apenas alguns, dentre tantos outros que me sensibilizam, me afetam e trazem consigo uma infinidade de referências e de outras imagens, de diferentes tempos, criando uma colcha de retalhos que, pelo constante estado de devir agenciam novas fusões e (re)combinações de imagens...

Destarte, ao considerar que é impossível sair incólume diante das imagens vistas em inúmeros filmes, acredito na relevância da pergunta “POR QUÊ e COMO

² O dispositivo nesta pesquisa será pensado de acordo com o conceito proposto por Oliveira (2009 a) em que segundo a autora este se configura “como algo que dispara. Um mecanismo de força, algo que é lançado sem uma direção específica, com diferentes forças e diferentes sentidos.”

isto acontece?” Haja vista a necessidade de conhecer o que motiva e impulsiona este deixar-se afetar por tais imagens a ponto de construir novas narrativas.

Ao longo dos cursos de bacharelado e licenciatura em artes visuais, o gosto pelo cinema acompanhou-me, porém especialmente durante o primeiro curso esta presença manifestou-se de modo discreto e contido, transformando-se em potencialidade de pesquisa durante o trabalho monográfico e o desenvolvimento do projeto de estágio e, por sua vez, do estágio curricular supervisionado. Durante este tempo de pesquisa, o foco que norteou os estudos foi essencialmente introduzir o trabalho com a imagem de filmes no contexto escolar, criando diálogos com os conteúdos específicos da disciplina de artes visuais ministrada no nível médio.

Com o término do período destinado ao desenvolvimento da pesquisa de estágio, novos problemas a serem investigados surgiram, ocasionando a necessidade de um trabalho contínuo e mais aprofundado acerca da temática. Neste caso, porém, houve o interesse em pensar e suscitar questões acerca da narrativa fílmica no âmbito referente aos cursos de formação de professores, mais especificamente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM, uma vez que sou oriunda deste curso de graduação.

Deste modo, considero relevante promover juntamente aos professores em formação inicial momentos onde possamos realizar propostas que envolvam as imagens provenientes do cinema em articulação com as demais imagens da cultura visual, agregando sentidos que venham a contribuir com as formas como se constroem, sobretudo enquanto docentes do campo das artes visuais.

Contudo, esta pesquisa objetiva mais do que analisar filmes no intuito de criticizar ou pensar a realidade em que se encontram os professores participantes desta investigação, mas, num outro viés, o estudo propõe pensar a imagem fílmica como um dispositivo, “algo que dispara” (OLIVEIRA, 2009 a), que pode nos levar a sentir e tocar-nos de maneira a fazer com que construamo-nos de maneiras diferenciadas sempre, agregando novos sentidos, posicionamentos e alterando nossas visões de mundo conforme somos afetados pelo que vemos e pelas relações construídas a partir/com o visto.

Ou seja, busca responder à pergunta de como nos tornamos **bricoleurs** em nosso cotidiano, recortando, rasgando, agregando, somando, subtraindo e sobrepondo imagens que acabam por fim dizendo muito a respeito de nós.

Logo ratifico o desejo de, conjuntamente aos colaboradores desta pesquisa, trazer à tona a possibilidade de dialogar com esta que configura-se como uma linguagem essencialmente presente na atualidade, que influencia direta e indiretamente os modos de ser na contemporaneidade, contando sobre a forma como transitamos no mundo e contaminando nossas escolhas.

Neste sentido, para o desenvolvimento desta investigação elencarei algumas palavras, que servirão como uma espécie de palavras chave, condutoras de todo o diálogo estabelecido no transcurso desta dissertação. São conceitos que irão operar como possibilidades de desenvolver a temática a que me proponho, no sentido de tentar responder a questão inicial de pesquisa, bem como os objetivos que perpassam este estudo.

Tais palavras chave farão com que o tema investigado seja “costurado”, isto é, desenvolvido de modo entrecruzado, a fim de construir uma conversação permanente entre as questões que aqui se interpõe.

A princípio, apontarei os dois eixos que sustentarão esta investigação: a **narrativa fílmica** e a **formação inicial em artes visuais**. A primeira se configura como o ponto de partida da pesquisa, posto que é a partir da discussão sobre ela que tentarei traçar o percurso de afetos e conhecer as narrativas que se produzem e que culminarão na formação inicial de professores, pensando no quanto essas tramas podem reverberar na formação docente destes sujeitos colaboradores. Deste modo, podemos entender a formação inicial do professor como o ponto de chegada, sem, no entanto, encarar este processo como algo que se encerra.

Já os conceitos de **afeto** e **bricolagem** que integram a pesquisa carregarão consigo o papel de costurar, agregar e juntar os elementos que serão tratados ao longo do trabalho, dando sentido a eles. Assim, pensarei em como as narrativas fílmicas podem afetar os modos de ver e as narrativas dos professores em formação inicial que participam desta proposta investigativa.

Já a partir do conceito de **bricolagem**, tentarei problematizar como os professores colaboradores tornam-se *bricoleurs*, isto é, como tecem e compõem suas narrativas, a partir das narrativas fílmicas, entrecruzadas a outros fragmentos visuais, imagéticos, cotidianos que atravessam suas trajetórias e acabam por construir as formas como se fazem docentes. Bem como, o emprego deste conceito se dará como possibilidade metodológica, ao ser pensado como modo de relacionar os passos e procedimentos utilizados nestas descobertas, fazendo possível flexibilizar os instrumentos trazidos na produção dos dados, uma vez que permitirá transitar por outras estratégias metodológicas.

Por fim, o conceito de **narrativa** será utilizado para conhecer os processos de produção e construção das subjetividades dos docentes em questão, no intuito de tentar compreender de que modos as narrativas fílmicas se interpõe ou se entrecruzam, podendo participar de suas formações. A narrativa nesta pesquisa será entendida enquanto um *entremeio*, no sentido de permear as discussões e estabelecer possíveis interlocuções entre as questões relativas aos filmes (as narrativas fílmicas) e a formação inicial do professor em artes visuais, propostas neste trabalho. A narrativa se configura aqui como uma espécie de categoria, que será percebida e analisada desde a elaboração das proposições realizadas com o grupo de professores, bem como percebida mediante sua freqüência/atuação nas falas e produções dos colaboradores.

A disposição destes entrecruzamentos será realizada ao longo deste texto, na seguinte sequência:

A primeira parte da dissertação, intitulada **‘Dos possíveis que se anunciam’**, se destina a estabelecer uma possível confluência entre os eixos que conduzem a pesquisa: *a narrativa fílmica* e *a formação inicial em artes visuais*, sendo subdividida entre cada um destes temas a fim de possibilitar um maior aprofundamento sobre eles, sem deixar, no entanto, de haver um trânsito entre ambos.

No primeiro item proponho-me a discorrer acerca **das narrativas fílmicas**, a fim de trazer pontos específicos sobre a linguagem cinematográfica, sobre como pode ser pensada na contemporaneidade e ainda em diálogo com outras visualidades e outros campos de conhecimento. Deste modo, tem-se a narrativa

fílmica como um elemento essencialmente presente na vida cotidiana contemporânea, sendo responsável por mobilizar ações, transformar idéias e influenciar direta ou indiretamente os modos como vemos o mundo e como construímos nossas narrativas. O foco da pesquisa concentra-se na possibilidade de pensar o cinema sob a ótica da cultura visual, onde este é pensado como um produto cultural.

Destarte, neste ítem inicio as possíveis interrelações entre as narrativas fílmicas, bricolando-as aos demais aspectos de interesse nesta pesquisa.

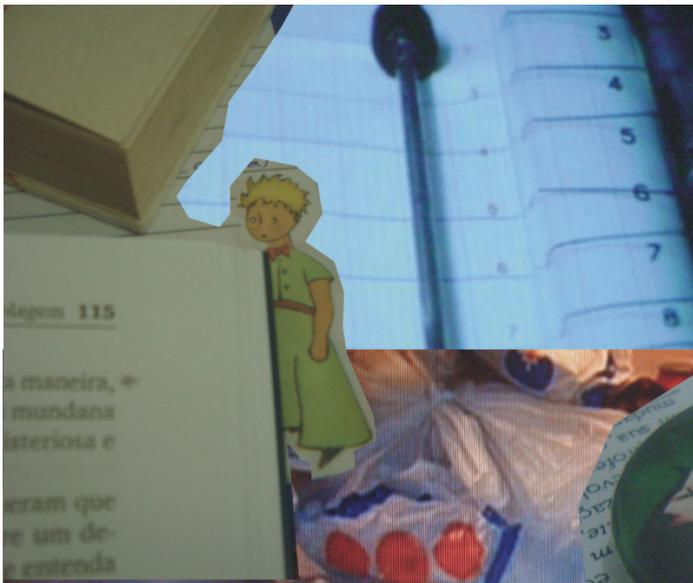
No segundo ítem, debruço-me sobre o âmbito da **formação inicial em artes visuais**, enfocando questões que se fazem presentes nos modos de se constituir docente, alguns embates vivenciados nesta área, bem como situações que se interpõe durante a realização dos projetos de estágio e de sua efetivação, no período destinado ao estágio curricular supervisionado. Igualmente, busco refletir sobre as especificidades da formação inicial em artes visuais, visando articular, juntamente aos professores em formação inicial que participam desta pesquisa, novos modos de pensar a formação docente, tanto no que diz respeito à instância acadêmica quanto à instância escolar.

Faz-se importante mencionar que, as *questões metodológicas* que sustentam esta investigação serão apresentadas de maneira indireta, isto é, considerando a relevância de trazê-las em todos os momentos da pesquisa, opto por não encerrá-las num capítulo à parte, mas sim confrontá-las e torná-las recorrências no texto. Entendendo a metodologia, especialmente sob a perspectiva da *bricolagem enquanto método de pesquisa*, como algo que deve acompanhar a trajetória e, de certo modo, abrir os caminhos da investigação, caminhando junto com ela, trarei sempre que possível e necessário os pontos que conduzem esta experiência.

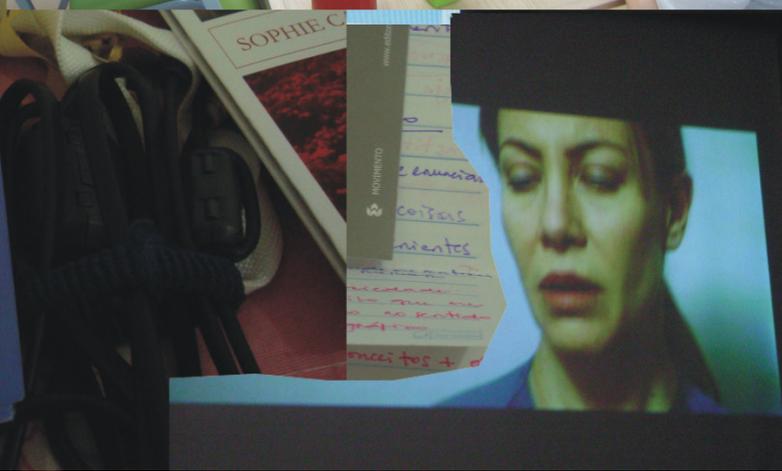
A segunda parte da dissertação, intitulada '**Uma história sobre decolagem**' tem por objetivo contar a trajetória da investigação, isto é, primeiramente apresentar os professores que integraram este estudo e em seguida, as propostas realizadas, falando sobre como foram os encontros, transitando pelas narrativas dos sujeitos, conhecendo suas percepções frente ao tema e buscando entrelaçar tudo isto a algumas das imagens que produziram este processo.

Na terceira e última parte, ***‘Uma viagem não é apenas uma viagem, é um reconhecimento’*** são realizadas as análises a partir dos materiais produzidos, sob a luz dos conceitos utilizados ao longo da pesquisa. Assim, realizo neste momento do texto uma avaliação de todos os pontos discutidos e problematizados no decorrer dos encontros, estabelecendo um retorno ao problema e aos objetivos que atravessaram a investigação, de modo a buscar um diálogo e conversação com os autores presentes no decorrer deste estudo.

Por fim sob o título de ***‘Considerações finais... Ou, para ser aqueles outros que ainda não fomos’***, teço algumas considerações sobre a experiência de ter realizado esta investigação, voltando meu olhar e minhas interpretações para o acontecimento da pesquisa, pensando suas implicações e os afetos acionados em decorrência dela.



L'auberge espagnole



Parte I: *Dos possíveis que se anunciam*⁵

❖ *As narrativas fílmicas*

De acordo com Jorge Larrosa (2006:115), quando tratamos de cinema falamos, sobretudo do olhar,

En el cine, de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y multiplicarla, de inquietarla y de ponerle a pensar. El cine nos abre los ojos, los coloca a distancia justa y los pone en movimiento.

Deste modo, é possível pensar que por meio das narrativas fílmicas ganhamos possibilidades de ampliar nossas experiências visuais, no sentido de, a partir do visto e experienciado nestas narrativas, multiplicar e inquietar o ver, assim como fala Larrosa.

Quando falo em narrativas fílmicas procuro entendê-las enquanto constructos, produções culturais, que se originam a partir do olhar de outro, que por sua vez busca contar/narrar uma história, demarcando um lugar de fala. Para Martins (2009: 2)

O ato de narrar não se restringe a uma descrição de fenômenos, cenários, relações ou acontecimentos. Narrar é também um tipo de interpretação e, tanto o conhecimento como a compreensão são, de certa forma, uma interpretação. Na cultura, praticamente tudo tem um aspecto narrativo e, conseqüentemente, pode ser percebido e interpretado como narrativa.

Para tanto, a narrativa fílmica opera não como uma forma de descrever ou dar a conhecer a realidade, mas sim, podendo deflagrar o ponto de vista e/ou as concepções daquele que a concebe, surgindo como uma interpretação, ou como um modo de ver.

⁵ O título deste capítulo é inspirado no questionamento feito por Rolnik (2006: 22), que nos fala sobre as novas inquietudes do cartógrafo e pergunta: *De um lado: como e onde se opera o estrangulamento vital que aprisiona o intolerável e nos asfixia? [...] De outro lado: como liberar a vida destes seus novos impasses? [...] Que políticas de subjetivação estão sendo inventadas pelos movimentos de criação individuais e coletivos através das quais a vida liberta-se de sua cafetinagem? [...] Que outros possíveis se anunciam? Como concretizá-los?*

Ao apropriarmos-nos das narrativas fílmicas e de tantas outras narrativas estabelecemos um processo rizomático, isto é, um processo que se espalha, sem direções pré estabelecidas e se entrelaça a outras imagens e outras referências, sendo elas visuais ou não, compondo novas redes de sentidos.

Quando nos colocamos como pessoa dialogal⁶ (LEITE, 2004), frente às imagens acabamos por estabelecer, mesmo de maneira imperceptível, relações com as mais diversas visualidades, presentes em nosso cotidiano, em nossos repertórios e que se atravessam e se entrecruzam, compondo uma verdadeira colcha de retalhos, que pode acionar memórias, afetos e sensações.

Somos constituídos a exemplo das bonecas russas: que se compõe de pequenas outras bonecas, somadas uma a uma e que se complementam. Assim nos construímos: agregando múltiplas narrativas em nós, compondo diferentes significados, tomando posse de imagens produzidas por diferentes referenciais, diferentes períodos, diferentes percepções, no entanto sem deixar de inferir sentidos próprios, particulares, realizados sempre a partir da experiência individual, mesmo quando compartilhada com nossos pares.

A respeito destas múltiplas identidades, Hall (2006:13) nos diz que

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

E assim, voltando à analogia das bonecas russas, vamos jogando com as diferentes faces, cores e formas que perfazem cada uma das bonecas que adentram e se somam às nossas identidades/subjetividades.

Um bom exemplo disso é o filme *Albergue Espanhol* (*L'aubergue spagnole*, 2002) do diretor Cédric Klapisch, que conta a história de Xavier, um intercambista francês que se vê transformado, à medida que tece relações com o novo território

⁶Leite (2004) considera que nos colocamos como “pessoa dialogal” frente ao visto, isto é, somente nos deixamos afetar porque há produção de novos significados e, sobretudo, porque há ressonância.

que passa a habitar, bem como ao passo que convive com os colegas de apartamento, também estudantes oriundos de diferentes países da Europa. O personagem principal, Xavier (Romain Duris), conta suas experiências ao chegar num país estrangeiro, narrando sobre como ao longo de sua estadia em uma cultura diferente da sua, transforma-se num sujeito multifacetado, composto pelas diferentes características inerentes aos seus novos amigos, sem, no entanto, abandonar sua 'identidade francesa'. O filme, conta sobre como somos atravessados pelas experiências e pelas negociações que realizamos continuamente, demarcando as ressonâncias e os agenciamentos promovidos pelas imagens, pessoas, culturas, câmbios e, especialmente pelos resultados do que dessas somas pode emergir.

Ao lançar como dispositivo a narrativa de Albergue Espanhol trago, a fim de ser problematizada a questão da bricolagem, como característica de um processo “que envolve construção, reconstrução, diagnóstico conceitual, negociação e readaptação” (KINCHELOE; BERRY, 2007: 17) e que, por sua vez potencializa a ascensão de algo novo, diferenciado.

De acordo com o enunciado acima, concebo o personagem principal do filme, Xavier, como um exemplo de *bricoleur*. No filme, ficam evidenciadas as construções subjetivas, as tramas entre as interferências culturais presentes nele e assim, me colocando como pessoa dialogal com o personagem central, percebo e relaciono esta narrativa a todo o processo de construção docente.

Xavier atua como um *bricoleur* na medida em que, submetido a diferentes processos de subjetivação, acaba por compor suas próprias tessituras, a partir dos diferentes referenciais que lhes são apresentados durante a viagem e também no momento de seu retorno ao país de origem. E ele nos diz já não ser mais o mesmo, posto que sentiu-se afetado e (trans)formado por fragmentos de cada um daqueles outros com quem conviveu, tendo compartilhado experiências, e permitido-se desconstruir e apropriar-se de histórias alheias, mas que estabeleciam um ou muitos pontos de convergência com a sua.

Destarte, é possível pensar o *bricoleur* como alguém que produz e se produz através de sobreposições e colagens, que se configuram por meio de fragmentos, de recortes, de fendas criadas e compartilhadas com outros, num exercício

permanente de troca e, assim, podemos entender que “os processos de subjetivação e de objetivação se fazem num plano aquém das formas, plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação” (KASTRUP, 2005: 2). Ainda, de acordo com Kastrup, para que haja a subjetivação é preciso que haja também um processo de dessubjetivação, correspondente ao devir e que pressupõe um desmanchamento de formas.

As narrativas fílmicas, ao participarem do cotidiano de diferentes sujeitos, podem contribuir na proposição destes desmanches e das transformações das quais fala Kastrup, podendo ser pensadas segundo as conseqüências do que, ao serem vistas, agenciam e promovem naqueles que as experimentam.

Somos a todo tempo interpelados, encharcados, confrontados, enfim, produzidos pelas imagens. Não somente por elas, mas em grande medida, devido a sua onipresença em nossa cultura e, por sua vez, por tudo o que ela congrega, “a imagem, assim como o método científico, é ideológica e, portanto, liga contextos, significados na experiência, sejam eles político, religioso, psicológico, econômico ou social” (MARTINS, 2007:30). Sendo assim, é importante pensar as narrativas fílmicas como visualidades que promovem negociações entre os modos como vemos, agimos e interpretamos o mundo. Elas se interpõem, se ajustam e se anunciam, quando, por exemplo, pensamos nos modos de vida de determinadas culturas, nas formas como pensam e nas coisas que consomem, a partir dos referenciais que obtivemos por meio dos filmes aos quais assistimos.

Novamente, tecendo relações com o filme *Albergue Espanhol*, diria que o personagem William (Kevin Bishop) personifica o que muitas vezes é feito por nós: uma simplificação e banalização dos sujeitos, das coisas e das culturas, quando tomamos o todo por uma parcela. William viaja da Inglaterra para a Espanha, a fim de visitar sua irmã, Wendy, com quem passará alguns dias. Ao se confrontar com pessoas de culturas tão diferentes, não se contém em rotular os demais colegas de apartamento, também intercambistas. Faz julgamentos, especulações, é diretivo ao dizer que os franceses *são assim*, os alemães *agem de tal maneira*, os espanhóis *falam deste jeito...* William sintetiza e reduz a identidade do sujeito ao seu país de

origem e problematiza a respeito da função social que compete à imagem e os discursos que ela naturaliza, uma vez que

ao entrar em contato com indivíduos nunca vistos, os consumidores dos meios de comunicação eletrônicos podem ser afetados por tradições com as quais não possuíam qualquer ligação anterior. Desse modo, tais meios podem mostrar outras culturas como normais ou exóticas, e podem até mesmo forjar comunidades e identidades alternativas. (SHOHAT e STAM, 2006: 453)

Fazemos inferências, construímos conceitos e critérios com base naquilo que produzimos a partir das imagens e conforme somos vistos e mostrados por elas, tomando e assumindo posicionamentos e locais de fala. No entanto, é importante pensarmos na dimensão das narrativas fílmicas justamente pela possibilidade de apresentar-nos um conhecimento acerca de *outros* locais de fala, posto que, “os ‘fortes efeitos’ de subjetividade produzidos pela narrativa cinematográfica não são automáticos e irresistíveis, nem podem ser separados do desejo, experiência e conhecimento de espectadores situados historicamente” (SHOHAT E STAM, 2006: 453), compreendendo assim que, contrariamente à muitas vertentes teóricas, não somos reféns nem vítimas das imagens, uma vez que fazemos nossos próprios recortes e reconceituações⁷.

Destarte, Martins (2007: 27), esclarece que

A imagem é uma condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou o processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam (estruturam) apoiadas em bases dialógicas.

Para tanto, é possível crer que somos nós em grande parte os responsáveis por conduzir e dar vazão ao que queremos fazer com as imagens, contrariamente ao que as teorias críticas acreditam, concebendo o sujeito na posição de alguém desprovido de algo, em falta de, alienado e subjugado aos meios de comunicação,

⁷ Conforme Oliveira (2009 a) “esta reconceituação ou reordenamento do campo cultural muda o método. Em vez de comparar culturas que operariam como sistemas preexistentes e compactos, trata-se de prestar atenção às misturas e aos dilaceramentos que nos habitam”

vítimas de um poder que se instaura verticalmente, de cima para baixo, mas sim considerando ao oposto disto, que é possível pensar num processo dialógico.

Compreendo então que ao vermos imagens, sejam elas provenientes de onde forem, constituímos relações com elas, mesmo que de forma sutil, mesmo que de forma indireta em que, segundo Kerry Freedman (2006: 27)

Los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo, e incluso dan forma a la noción de individualismo. El individuo se apropia de características de las representaciones visuales, y las adopta como representaciones de sí mismo.

E neste viés, acredito que dialogar com os professores em formação inicial a respeito dos efeitos causados pelas narrativas fílmicas na construção de seus olhares acerca do mundo faz-se de grande interesse, posto que é imprescindível “prestar atenção ao ‘pessoal’ na formação inicial e continuada” (HERNÁNDEZ, 2005:30), bem como experimentar novas maneiras de pensar a respeito das imagens, de como elas nos representam e especialmente, buscar e viabilizar novas formas de relacionarmo-nos com elas.

Pensar maneiras de articular o cinema à prática educativa não é algo novo, e o trabalho acerca da importância que o cinema exerce enquanto um meio pedagogizante vem se tornando cada vez mais crescente. No entanto, ainda são poucas as pesquisas e, conseqüentemente as ações pedagógicas, que buscam pensar o cinema e sua narrativa em diálogo com o campo das artes visuais.

Habitualmente professores de cursos e disciplinas as mais distintas, se utilizam do exercício de exibir filmes na escola e nos cursos universitários como forma de levar aos estudantes maneiras diferenciadas de trabalhar os conteúdos programáticos, ou simplesmente para provocar brechas em meio à sobrecarga de disciplinas distribuídas no semestre, conferindo através da assistência de filmes, momentos de descontração e entretenimento aos alunos.

Segundo Duarte (2002: 20)

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda vêem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um

recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito.

Destarte, em raríssimas ocasiões o filme inserido no âmbito escolar e universitário será abordado enquanto ele próprio objeto de estudo, elemento a ser problematizado e desconstruído, no sentido de ser ressignificado. Por conseguinte, será trabalhado como um recurso ilustrativo, ou seja, que servirá como um meio de elucidar, tornar mais claro para os estudantes certos acontecimentos históricos ou fatos sociais. Neste sentido, Martins (2007: 122) sinaliza para as formas como as obras cinematográficas são utilizadas no âmbito escolar e diz que

Tendo em vista que, efetivamente, a linguagem cinematográfica constitui uma das formas de expressão mais relevantes na formação das visões de mundo da contemporaneidade, desde a imagem analógica à digital, da óptica à numérica, como elemento estruturante dos imaginários sociais, no âmbito dos estudos voltados para o ensino das Artes Visuais e da Cultura Visual, as narrativas cinematográficas não podem ser relegadas ao segundo plano. Mas é preciso avançar além da concepção recorrente sobre seus possíveis usos instrumentais, na direção de se enfrentar questões conceituais, estéticas, formais e técnicas relativas ao uni(multi)verso das imagens em movimento.

Assim, considero que seja necessária a mediação entre professores e alunos, desde o momento da escolha do filme a ser exibido, bem como dos propósitos em exibi-lo. Pensar se é realmente imprescindível mostrar aos alunos na disciplina e nos cursos de artes visuais exclusivamente filmes que falem da vida de artistas, tais como *Frida* (Julie Taymor, 2002), *Os amores de Picasso* (James Ivory, 1996) *Sombras de Goya* (Milos Forman, 2006), *Baskiat* (Julian Schnabel, 1996) - entre tantos outros - sobretudo porque nestes casos a intenção é ilustrar por meio da linguagem cinematográfica detalhes acerca da vida e obra dos artistas.

O embate, a meu ver, não reside propriamente em discutir sobre 'a vida e obra' de algum artista, contudo, pautar a problemática acerca do filme (quando ela existe) apenas no que nos "diz o filme", ou ainda centrando a discussão no que "o autor quis dizer", no sentido de calar qualquer possível invenção a ser realizada, torna-se limitante e aprisiona todo e qualquer sentido que possa ser pensado para além do filme.

De acordo com Bhabha (1998: 23), o

além significa distância temporal, marca um progresso, promete o futuro; no entanto nossas sugestões para ultrapassar a barreira ou o limite – o próprio ato de ir *além* – são incognoscíveis, irrepresentáveis, sem um retorno ao “presente” que, no processo de repetição, torna-se desconexo e deslocado.

Creio que a riqueza do trabalho com imagens, e neste caso especificamente com imagens fílmicas, se dê especialmente no que produzimos para *além* delas, no sentido do que é enunciado por Bhabha, sem necessariamente ter de haver um “retorno ao ‘presente’”, ou neste caso, um retorno ao presente do filme, mas ao contrário disto, realizar invenções independentes do que foi visto em suas narrativas e tomando-as como ponto de partida. E assim, realizo novamente uma referência à que Kastrup, a respeito da idéia de “desmanchamento” e também de “precariedade das formas”, no intuito de brincar estas perspectivas.

Interessa-me, portanto pensar na não fixidez das formas e das imagens presentes nas narrativas fílmicas, como modo de pensá-las enquanto agentes que não estão fechados em si, em um único significado. O que faço, manipulo e construo com estas narrativas pode ser algo precário, ao passo que acompanha as constantes mudanças e transformações que se dão em mim, acompanha os múltiplos sentidos que lhes atribuo e se fundem e entrecruzam com uma série de outras narrativas. Isto tudo devidamente caracterizado no que Bauman (2007) considera viver num mundo líquido-moderno, isto é, viver uma vida líquida que “não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo” (idem: 7) e que se constitui como “uma vida precária” (idem: 8). Nesta perspectiva, se torna dinâmica a produção de algo sempre novo, impulsionada pela junção de fragmentos selecionados e apropriados por nós.

Passagem para os afetos⁸

Na intenção de utilizar as narrativas fílmicas como dispositivos de fala para os professores em formação inicial, busquei promover momentos em que os professores colaboradores pudessem pensar sobre os filmes que contam um pouco

⁸ Novamente acompanhada por Rolnik (2006: 23) inspiro-me em suas palavras que dizem: *Sendo tarefa do cartógrafo dar língua aos afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.*

a respeito de si, em imagens que poderiam narrar partes de suas histórias, de suas expectativas em relação à profissão escolhida e suas vivências, sobre as imagens que se colocam em diálogo permanente com a forma como se constroem perante o mundo. Pensar em como

abrir nuevas vías de pensamiento sobre como llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. (EISNER *apud* HERNÁNDEZ, 2008: 4)

Podendo assim significar que é possível refletirmos acerca do que nos acontece através do que vemos nos filmes, sendo neste sentido interessante pensar nas experiências que vivemos em articulação com o que consumimos em termos de narrativas fílmicas.

Assim, é importante que pensemos as imagens desde sua origem, como se instauram, pensar nos aspectos que a tornam possível, em sua distribuição, a fim de “decodificar las jerarquias y diferencias que convierte en naturales”. (Fife e Law, *apud* HERNÁNDEZ, 2005) e sob esta perspectiva, perguntar insistentemente se somos capazes de nos reinventarmos e reinventarmos o mundo (KASTRUP, 2005).

Neste caso, trazendo estas inquietudes para o âmbito das questões que estabeleço, afirmo acreditar que é possível nos (re) inventarmos através das imagens que consumimos por meio das produções fílmicas, porém considero que seja importante compreendermos como tais imagens podem atuar sobre nós. Ao propor ao grupo de professores colaboradores que reflitam acerca das narrativas fílmicas, busco igualmente ter clareza do que estas imagens podem suscitar em mim, bem como levar em consideração a importância de um olhar mais sensível para ser capaz de perceber mais explicitamente o que estas visualidades movimentam.

Martins (2007: 127) aponta sobre a pertinência da introdução das imagens advindas do cinema nas discussões relativas à educação das artes visuais inferindo que,

Porquanto o cinema constitua uma área que dialoga com tantos campos do conhecimento, no tocante ao universo imagético, cabe ao ensino de Artes

Visuais oportunizar não só o exercício de leituras de suas narrativas, como de experimentações na realização de imagens em movimento, e suas relações com a realização de imagens que resultem de outros recursos e técnicas, propiciando o entrecruzamento e confronto de seus princípios estéticos, formais, e conceituais.

Por conseguinte, lançar um olhar diferenciado para as práticas que envolvem as narrativas fílmicas junto aos docentes em formação inicial pode levar-nos a uma concepção mais articulada no que diz respeito aos embates erigidos em direção à entrada em cena de conteúdos adversos ao campo da educação das artes visuais, isto é, de visualidades consideradas distintas a este campo. E, neste sentido, talvez seja possível contribuir com o fortalecimento de uma postura que considera relevante ajudar “aos indivíduos (...) a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder” (MARTINS, 2008: 33),

Contudo, meu desejo frente a esta pesquisa é ***buscar conhecer como as narrativas fílmicas podem afetar os modos de ver e a construção das narrativas produzidas pelos docentes em formação inicial que participam desta investigação.***

Assim, meu interesse investigativo sustenta-se na problematização da imagem fílmica frente aos desejos, particularidades e personalidades dos docentes em questão, no sentido de evitar a concepção recorrente acerca das obras cinematográficas, ou seja, evitar pensá-las como recursos ilustrativos, e sim, considerá-las enquanto disparadoras de problematizações, de desejos, de conhecimento e potencializadoras de múltiplos sentidos.

Seguindo a perspectiva da Investigação Baseada em Artes (IBA) e conforme Hernández (2008: 12)

El interés del investigador no está en la ilustración, sino en el conocimiento que se produce. O para decirlo en términos de la metodología narrativa, en el que los diferentes visualizadores generen relaciones con relatos y conexiones presentadas. En este sentido, ni las imágenes hablan por si mismas, ni una investigación basada en fotografías puede presentarse como una sucesión de instantáneas (que pueden tener sentido expuestas en una galería, pero no presentarse como práctica que legitima una investigación). Así, la pregunta que podría orientar la ubicación de las imágenes en la investigación es la que nos hace Wells, (2003: 2) cuando

nos plantea “Qué nos revela una fotografía que de otra manera se mantendría imperceptible?”

Destarte, para os encontros realizados com os sujeitos desta investigação foram levadas propostas que pudessem desencadear e estimular no grupo uma perspectiva diferenciada acerca do papel desenvolvido pelas narrativas fílmicas, objetivando pensá-las enquanto potência, enquanto dispositivos e visualidades influentes, intrinsecamente ligadas às formas como nos construímos. Tais intenções são pautadas na busca por proporcionar uma experiência diferenciada no que diz respeito à relação estabelecida entre os professores em formação inicial e a narrativa fílmica.

Ao conceber a experiência segundo o que propõe Larrosa (2004: 154), como aquilo que “nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que *nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*”, penso em como construí e sigo construindo minhas próprias narrativas através do que experienciei em todos os filmes aos quais já assisti. Reflito sobre como minhas escolhas fílmicas ao transitarem e perpassarem por outras tantas narrativas e visualidades acabaram por reverberar nos modos como penso a vida e conseqüentemente, nos modos como me projeto no campo da docência em artes visuais.

Ao tentar problematizar e de certa forma responder como se deram tais processos em mim, acredito que minha experiência fílmica esteja intrínseca e inextricavelmente ligada a todas as posturas e escolhas que faço cotidianamente, mesmo que de forma indireta. E então, parto deste princípio para sair em busca de respostas, descobertas e novas possibilidades, ao propor uma escuta frente ao que os professores em formação inicial podem refletir e narrar a partir do que lanço como proposição.

No intuito de melhor compreender a narrativa, trago Martins e Tourinho (2009: 11) que dizem que “ao narrar, pretendemos reinventar limites de tempo e espaço, desejamos recriar nossas relações com o mundo e sonhamos reinstituir sentidos, reconfigurar destinos e visualizar direções”. Deste modo dedico-me a conhecer as histórias produzidas pelo grupo de colaboradores, ao passo que também produzo as

minhas, a fim de juntos e colaborativamente realizarmos nossas bricolagens “de imagens, pensamentos, gestos e afetos, desafogando olhares e remexendo modos de ver, refletir, sentir e agir” (*idem, ibidem*).

A narrativa fílmica nos fala de lugares diferenciados, que ora podem nos interpelar, questionar, impor, ora podem simplesmente manter-nos inertes, mobilizados por instantes mais breves ou longos, sem significar, no entanto, que não fomos tocados. A potencialidade de se desenvolver propostas que desmistifiquem seus usos instrumentais e ilustrativos talvez resida aí, no intuito de ampliarmos e enriquecermos nosso olhar, criando relações com objetos e, especialmente na intenção de nutrirmo-nos, a fim de possibilitar um novo contato com o mundo.

Para Deleuze (1988: 11) um encontro não se dá propriamente entre pessoas, mas entre coisas. Ele diz que os encontros acontecem quando nos colocamos à espreita, quando esperamos por algo e esclarece: “(...) quando vou ver uma exposição, estou à espreita, em busca de um quadro que me toque, de um quadro que me comova (...) Uma exposição de pintura, ou o cinema... Sempre tenho a impressão que posso ter o encontro com uma idéia”. Para tanto, em razão de estar à espreita de uma idéia, e deste encontro do qual nos fala Deleuze, tomo a narrativa fílmica como referencial, considerando-a uma fonte, um espaço privilegiado para que aconteçam e se consolidem possibilidades de deslocamentos, trocas, alteridades e relações afetivas.

Sobre as relações afetivas que se dão a partir da experiência estética promovida entre o sujeito e a imagem, Medeiros e Santos (2005: 59) inferem que

A estética, pois, diz respeito àquilo que afecta o sensível. O sensível não é aqui entendido apenas como sentimento, como sensibilidade. O sensível é o corpo todo e todo o corpo aberto ao mundo e inclui, necessariamente no corpo, a mente, o corpo da mente e com esta a inteligência, o *inter-ligare*: ligação do ser com o mundo que se dá pelo e através do sensível.

Bricolando com imagens e fragmentos das narrativas fílmicas, devidamente articuladas a outros modos de narrar, teço novas tramas para dizer de infinitas outras maneiras, para ser capaz de dialogar com outros corpos sensíveis e criar brechas, rupturas e fendas, para enfim ser de maneiras até então impensadas, permitindo a mim e aos outros inventar e transitar por territórios distintos.

Entrecruzar fronteiras e atravessar pontes. Buscar escapes e subterfúgios que possibilitem re-encontrar a magia contida no cotidiano. Achar e situar novas formas de habitar e freqüentar, objetivando um encontro com os interstícios dos quais fala Bhabha (1998), pensando-os como possibilidades de subjetivação.

❖ ***A formação de professores***

Propondo novos enlaces para a *formação inicial em artes visuais*

Ao propor esta reflexão acerca da formação inicial em artes visuais, embora traçando pontos comuns a diversas instituições e talvez, comuns a outros cursos de formação, dedico-me a pensar mais especificamente sobre o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM, do qual fui oriunda como discente e ainda, devido a minha atual experiência como professora substituta do Departamento de Artes Visuais, do Centro de Artes e Letras desta mesma instituição, a qual tem permitido um contato mais direto com os licenciandos, bem como com as questões que permeiam este *lócus* de formação.

Portanto, intento abordar nesta pesquisa, alguns dos embates que envolvem a formação inicial, partindo de uma situação micro, com a qual convivo e faço parte, no intuito de tentar pensar este campo de investigação (formação inicial de professores) e especialmente a fim de produzir um diálogo com aqueles que se envolvem com esta temática, favorecendo novas pontes e diálogos referentes a este espaço de atuação, levantando possibilidades de discuti-lo num âmbito macro.

Destarte, ao realizar uma escrita sobre formação de professores, acredito no desafio que é pensar sobre um campo em que constantemente emergem novas pesquisas, novas aferições, mas, sobretudo, uma área em que surgem embates cada vez mais complexos acerca de como é possível **formar** professores, num momento pensado sob a ótica de não formar, no sentido estrito da palavra, de “dar forma a; criar; fazer; *fabricar; alinhar*” (LUFT, 2000: 335, grifos meus), mas sim de contribuir para a realização de uma transformação profissional, atribuindo qualificação e saberes específicos - porém abrangentes - para aqueles que estão em sua busca.

Para Medeiros (2007: 128) o ato formativo é marcado por uma característica de ambiguidade, que é justamente o que torna este processo “um ato humano, ético, de liberdade e opção”. Medeiros (*idem*: 130), atribuindo o conceito de formação a García (1999), destaca que

O conceito de formação envolve como atributos essenciais tanto a dimensão pessoal quanto a profissional do desenvolvimento humano,

assim como a capacidade e a vontade do indivíduo em ser formado, ou seja, o indivíduo é o responsável pela ativação e pelo desenvolvimento de seu próprio processo formativo. Com base nestes atributos, conceituamos formação como processo intencional, sistemático e voluntário, que envolve tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional.

Penso no processo formativo docente enquanto algo que não pode ser dicotomizado dos aspectos referentes às questões particulares, individuais dos sujeitos que se colocam como futuros professores, posto que formação pessoal e formação profissional caminham juntas e fundem-se naturalmente. Num viés oposto ao que procuro, Greene (1995: 84) descreve que

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. (...). Las diversas realidades en las que el existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a si mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo.

Consequentemente, não há como pensar em formação de professores sem considerar a necessidade de proporcionar momentos de escuta, em que prepondere a fala dos professores iniciantes, isto é, promover em sala de aula momentos em que possam contar um pouco de si, de suas expectativas, suas influências, experiências, enfim, em um espaço onde não apenas ouvirão falar acerca de didática e metodologias de ensino, mas onde seja possível estabelecer relações sobre o que pensam a respeito do que é ser um professor na atualidade, em direção a um compartilhamento de vivências e saberes.

Hernández (2007) fala sobre a necessidade do professor na atualidade apresentar-se mais como um DJ do que como um regente de orquestra, referindo-se à importância do professor buscar diferentes formas de compreender os estudantes, “em relações de reciprocidade” (p.16). Por conseguinte, é importante lançarmos mão de propostas que sejam capazes de tocar nossos pares, de criar brechas de acesso, procurando novas formas de relacionarmos-nos com os conhecimentos específicos de nossa área de atuação, no sentido de revisarmos e redirecionarmos nossas perspectivas sobre arte, sua história e suas práticas pedagógicas, bem como a ponto de revisarmos concepções teóricas e estéticas (MARTINS, 2008).

Os espaços de formação inicial apresentam-se como uma espécie de território de transmutação, cambiantes, uma vez que os alunos deixam paulatinamente de ser apenas estudantes e passam a incorporar uma identidade docente. No entanto, em meio ao processo formativo é quase inevitável não ser tomado por um sentimento de não pertencimento, isto é, não ser mais um aluno nem tampouco um professor.

Assim, é importante pensar em estratégias para que o estudante vá naturalmente agregando este novo papel, ou seja, o papel de um educador, sentindo-se como tal.

Hernández (2005: 26) comenta sobre a urgência em redefinirmos a formação docente, no sentido de que

(...) a formação docente (tanto a inicial quanto a continuada) necessita ser revisada se pretendemos estabelecer um diálogo permanente entre o que acontece dentro e fora da escola (como instituição de formação que passa desde a educação infantil até a universidade), às mudanças na organização dos saberes, nas representações simbólicas, nas formas de trabalho, nas comunicações e na atuação dos docentes em aula. Esta revisão aparece como imprescindível frente ao atual paradoxo em que se encontra a educação escolar e que se reflete nas demandas sociais em relação com a escola que vai por um lado, as práticas educativas por outro, e a formação se encontra em um limbo que não costuma levar em consideração nem uma nem outras.

Para tanto, é importante que haja uma abertura e maior flexibilização nos cursos de licenciatura, onde os professores (universitários) revisem as formas como atuam, reflitam sobre a possibilidade (e talvez urgência) de trabalhar de maneiras diferentes, revisando dispositivos discursivos, pontos de atuação e focos de interesse.

Loponte (2007: 236) propõe outro olhar acerca do processo formativo, utilizando a obra de arte como metáfora para quem se constitui docente, dizendo que:

Não há receitas para ser um 'bom professor' ou uma 'boa professora', há inúmeras possibilidades de ser docente. Uma docência que se faz 'artista' pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se. Um trabalho sobre si mesmo que não se faz sozinho. (...) Olhar a docência esteticamente, como uma 'obra de arte' é, de alguma forma, assumir que a cena docente é feita de

dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças, de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos.

Assim, é importante ter em mente o fato de que, mesmo depois de graduados, nunca estaremos ‘prontos’, esta será sempre uma operação aberta, inacabada, e, neste sentido dialogo com Kastrup (2005: 12), que diz que “não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades do professor e do aluno se encontram. (...) No campo da invenção, nada está garantido. Nada é desde sempre nem para sempre”. Portanto, a partir do exposto acima, reflito sobre a necessidade de estarmos constantemente nos revisitando, avaliando os passos dados, atribuindo sensações a cada um dos momentos vivenciados, a fim de fazer novos recortes e tessituras.

Pensar a formação inicial de professores requer que sejam feitos alguns direcionamentos acerca dos embates mais freqüentes, dos entraves que surgem durante a caminhada, no intuito de tornar possível uma atuação direcionada a certas questões que merecem uma atenção e um olhar mais demorados. Oliveira (2009), ao propor cinco eixos para pensar a formação inicial de professores, pontua questões pertinentes para refletirmos acerca do âmbito da formação docente na contemporaneidade, em consonância com aspectos que considero de extrema importância neste campo.

Para Oliveira (2009: 216) a formação inicial de professores em artes visuais “deveria acontecer subjugada/atrelada a alguns eixos/parâmetros”, aos quais denominou: **idéia de rede – cartografia; conteúdos culturais subjetivados; leitura para a transformação; prática educativa coletiva e ambiência - clima favorável.**

A seguir estabeleço uma reflexão acerca dos eixos propostos por Oliveira, em conversação com outros autores, os quais instigam e suscitam em mim algumas possibilidades para questionar, confrontar e rascunhar um pensamento acerca da formação docente.

- **Idéia de rede- cartografia:** Não criamos nada sozinhos e dependemos dos outros para existir. (...) O importante da rede são os pontos de conexão, quando os fios se prendem, quando se amarram, ou seja, o nó. A rede não tem forma, nem início, nem fim, ela é

definida por suas conexões, por seus pontos de convergência e de bifurcação, capaz de crescer por todos os lados e em todas as direções. A rede é sempre aberta, vazada.(...) A formação inicial do professor de artes isuais se dá neste contexto e neste espaço. Que fronteiras ultrapassar? Quais devem preservar? Que deslocamentos fazer? Por quais territórios transitar?

Desta forma, volto a destacar a questão da formação inicial, sobretudo no período destinado ao estágio curricular supervisionado, como um período transitório, fendido, alimentado por inconstâncias e imprecisões, marcadamente um espaço de envolvimento e inundado por ‘certezas e verdades’ extremamente parciais, relativas, movediças.

- **Conteúdos Culturais Subjetivados:** Conteúdos culturais subjetivados não significam dizer o que o autor disse, mas, ampliar este campo de visão, o que eu digo do que o autor disse? Qual é a minha opinião sobre isso? Auferir significado ao conteúdo trabalhado, ampliar o campo de visão, dialogar com o autor - processo de subjetivação. Como este conteúdo me afeta? O que ele me diz? Como me toca?

Creio que pensar a formação inicial em artes visuais, conforme Oliveira, implica ao professor formador uma abertura e a necessidade de uma predisposição em fazer-se generoso, isto é, fazer-se disponível, despir-se de idéias pré-concebidas acerca dos conteúdos com os quais ‘deve’ trabalhar, abdicar de certas questões epistemológicas e conceituais, no sentido de dar vazão para a criação de novas redes e significados referentes ao que diz respeito a ser um educador na contemporaneidade, estando aberto para construir algo conjunto, partilhando saberes. Considero que assim, ao desempenhar e lançar novos olhares aos conteúdos originalmente trabalhados, torne-se possível acionar um processo de reconceituação e subjetivação.

- **A leitura para a transformação:** (...) A leitura pode servir para quatro finalidades: para doutrinar; para informar; para distrair e para formar. Este último fim, leitura para formar, é o que nos interessa enquanto academia, porém, o mesmo só acontece quando rechaçamos, discordamos, discutimos, confrontamos e construímos, ou seja, transformamos o que lemos. (...) Quando trabalhamos com a leitura antropofágica o importante é a interação com o texto, independente da procedência do mesmo, não interessa sua origem, sua autoria, já que se parte do princípio de que, independente do texto e da área do mesmo, este sempre aportará alguma contribuição, desde que seja lido verdadeiramente (leitura para transformar).

Destarte, compreendo que a leitura antropofágica seria aquela em que sou capaz de devorar, comer, alimentar-me daquilo que leio e de diferentes autores. Nutrir-me daquilo que gosto, do que me interessa e daqueles a quem admiro, num processo de afinidade, reciprocidade, a fim de adquirir e possuir sua ‘força’.

Larrosa (2004: 16) questiona-nos: “como fazer para que a leitura vá mais além dessa compreensão problemática, demasiado tranqüila, na qual só lemos o que já sabemos ler?” E, numa tentativa de resposta diz que

[...] dar a ler exige devolver às palavras essa ilegibilidade que lhes é própria e que perderam, ao se inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum. Para dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade ao que é demasiado legível.

Contudo, percebo em muitos momentos destinados a formação, no ensino superior, a frequência de exercícios de repetição, de recorte e colagem de palavras dita por autores, sem que haja uma orientação e percepção sobre a importância do diálogo, da contrapartida e especialmente da re-elaboração entre o dito pelo texto/autor e os desdobramentos que posso atribuir-lhes.

Com frequência calamo-nos diante da ‘voz’ dos autores, ficamos sob a luz dos teóricos, intimidados, talvez por considerar que não temos nada mais a dizer, como se fôssemos incapazes de contribuir e dialogar com o *outro* do texto. No entanto, penso que é, em grande medida, papel do professor formador, alimentar o hábito do diálogo entre autores e jovens pesquisadores, no sentido de encorajar, de deixá-los cientes da importância de assumir posicionamentos, defender suas escolhas e pontos de vista, enfim, lançando-se aos riscos.

Trago o convite/chamada/provocação do poeta Manoel de Barros (*apud* Larrosa, 2004: 17) para agregar esta conversa:

Não bastam as licenças poéticas, há que se ir às licenciosidades. Temos que pôr picardia no idioma para que não morra de clichês. Subverter a sintaxe até a castidade: isto quer dizer: até obter um texto casto. Um texto virgem que o tempo e o homem ainda não maltrataram. Nosso paladar de ler anda com tédio. É preciso propor novos enlaces para as palavras. Injetar insanidade nos

verbos para que transmitam seus delírios aos homens. Há que se encontrar pela primeira vez uma frase para poder ser poeta nela.

Por que não tentar acrescentar outros ritmos, outras cores, outras faces ao exercício de ler e conhecer autores, proposto em nossas universidades? Considero profícuos o atrito e as inquietudes que poderiam surgir dessa 'relação', sobretudo quando disseminadas entre os docentes em formação inicial.

Bom, mas continuo minha exploração, retornando aos eixos propostos por Oliveira. Assim que, temos

- **Prática Educativa Coletiva:** o quarto eixo se refere a 'Prática Educativa Coletiva' - Diário do professor (PORLÁN & MARTÍN, 1997). O que significa trabalhar com diário no espaço coletivo? Normalmente todos aqueles que trabalham com pesquisa utilizam-se do diário de campo como instrumento de registro. (...) A leitura do diário no grupo passa a ser um objeto de estudo em que seu texto continua sempre em aberto. Configura-se em penetrar nas análises das causas e conseqüências, torna-se objeto de pesquisa. Pesquisar significa construir novas interpretações. Aponta hipóteses e faz perceber os acontecimentos que se desenrolam durante as experiências no ambiente da escola.

A partir das considerações da autora, destaco que o ato da constituição do diário de campo, e, posteriormente de sua leitura, para um grupo que passa por vivências semelhantes, torna-se enriquecedor posto que desenvolve competências como a escuta, a reflexão acerca das experiências dos demais, mas, sobretudo porque proporciona ao grupo participante uma polifonia, um tempo de construção coletiva, conjunta, onde é possível aprender sobre mim ao ouvir a relato de outro, de sua experiência.

Deste modo, para o professor em formação inicial é extremamente significativo ter oportunidades onde possa escrever seus relatos e depois contá-los aos colegas. A possibilidade de verbalizar o que é pensado e/ou realizado contribui para que haja um processo de organização, de maturação acerca de suas próprias ideias e concepções, permitindo, ao mesmo tempo em que narram sua história a possibilidade de visualizá-la, sendo capazes inclusive de alterá-la, concebê-la de uma maneira distinta, modificando certos detalhes que passam a considerar desnecessários.

Penso que, ao fomentarmos nos professores iniciantes o exercício de registro e da narrativa, por meio da produção de diários de campo, estaremos contribuindo de diferentes maneiras para uma leitura crítica e mais atenta de suas ações e posturas assumidas enquanto docentes, ao passo que estes possam escutar-se enquanto narram suas realizações em sala de aula.

Por fim, Oliveira propõe o quinto eixo a ser pensado em relação à formação inicial de professores de artes visuais que vem a ser:

- **Ambiência – clima favorável:** Ambiência significa a atmosfera que nos cerca, que nos envolve, lugar, espaço agradável, prazeroso, clima favorável ao trabalho, ambiente de respeito, diálogo e apoio mútuo, cooperativo. A formação deve acontecer sempre como um incentivo ao vôo, a decolagem e para isso não basta somente às asas, é preciso também o casulo.

Anteriormente comentei sobre os lugares incertos por onde transitam os professores em formação inicial, pelas situações de não pertencimento pelas quais passam todos aqueles que ainda sentem-se mais alunos do que professores e, neste sentido considero o último eixo proposto por Oliveira como um ponto fundamental a ser pensado por docentes formadores.

É preciso, e digo isto sustentada por minha experiência como aluna egressa e atualmente como professora de um curso de licenciatura, que o aluno estagiário saiba que pode contar, num momento especialmente crucial de sua trajetória acadêmica, com a possibilidade de um casulo.

O docente formador neste caso deve favorecer experiências que proporcionem incentivo e motivação ao grupo, a fim de que este professor em formação inicial perceba que dispõe de um local privilegiado no tocante à escuta, às trocas, à cooperação entre os que vivenciam esta mesma etapa formativa. É preciso um certo grau de comprometimento dos formadores, no sentido de, como nos fala Hernández (2005: 27)

Considerar como essencial na formação o espaço destinado à construção da subjetividade de quem se converteu em professor/a. Isto quer dizer que um enfoque de formação que permita afrontar os problemas da formação inicial sob esta perspectiva deverá considerar a reflexão das experiências dos alunos, os próprios alunos e a elaboração por parte deles, de suas idéias, interrogantes, concepções, etc. (...) Isto requer pensar um

modelo de formação flexível e compreensível que desencadeie processos formadores nos futuros docentes que vão de dentro para fora, para dizê-lo de alguma maneira. Processos que tenham que ver com o desenvolvimento de conhecimentos e a construção de competências vinculadas a realidade da educação nos seus diferentes níveis, integrando as experiências dos estudantes com suas leituras e construções como sujeitos.

Pensar em articular as situações de vivência dos futuros docentes às bases formativas, de cunho teórico, que compõe os cursos de licenciatura seria então uma possibilidade de situá-los num contexto de familiaridade, de pertencimento, posto que poder-se-ia assegurar-lhes de que estão falando e tratando de coisas próximas de si e sobretudo, possíveis, e conforme o dito por Hernández, processos formadores que vão de dentro para fora.

A seguir, discorro sobre dois trajetos percorridos pelos professores em formação inicial: os projetos de estágio e o estágio curricular supervisionado, buscando pensá-los enquanto importantes momentos para a formação docente, sobretudo refletindo o contexto dos acadêmicos da UFSM.

➤ **Os projetos de estágio**

Se é durante o processo de formação inicial de professores que se dão os primeiros questionamentos, embates e mobilizações em torno da profissão, acerca da inserção na realidade escolar, conseqüentemente, é relevante pensar nos dispositivos e estratégias que estão sendo utilizados pelos estagiários e levados à escola.

Destarte, pensando o período destinado à construção dos projetos de estágio, que por sua vez servem como um planejamento das intenções e propostas a serem desenvolvidos durante a concretização do estágio curricular supervisionado é extremamente salutar refletir a respeito do que a construção destes projetos pode implicar e significar.

Para o estudante de um curso de licenciatura em artes visuais, que aos poucos vai construindo sua identidade docente, o período que antecede sua inserção na escola - o estágio - é marcadamente um momento de conflitos, de

dúvidas e angústias, em que se pergunta constantemente sobre a certeza de tornar-se um professor e sobre o 'acerto' em relação à escolha profissional.

Assim que, é justamente neste período que se definem algumas opções referentes aos focos de interesse do futuro docente, através da construção de um projeto, contendo de maneira organizada e devidamente justificada, um planejamento de ações, de métodos e abordagens teóricas que subsidiarão o aluno em formação, orientando-o quanto a sua atuação em sala de aula.

Elaborar um projeto de estágio requer do professor em formação que se coloque, talvez pela primeira vez, em situação de pesquisador, que terá, a partir da escolha de um tema, que buscar argumentos, justificativas que deflagrem os porquês de suas escolhas metodológicas e conceituais. E, é no momento desta construção que o estagiário deverá articular os conhecimentos obtidos nas diferentes disciplinas cursadas no decorrer do curso de graduação, procurando organizar os diferentes tipos de saberes docentes⁹, perpassando as barreiras entre teoria e prática.

Ao pensar na formulação do problema balizador do projeto, o futuro estagiário deverá levar em consideração questões acerca da coerência de sua proposta em relação ao contexto da escola onde atuará, de modo que será preciso ter conhecimentos prévios sobre a instituição, aspectos como sua história, a região onde se situa, o tipo de situação socioeconômica em que se encontra, enfim, fazer uma espécie de mapeamento relativo as principais características da escola, a fim de tornar possível o desenvolvimento de uma proposta de trabalho coesa e adequada ao contexto a ser encontrado.

Como parte primordial do desenvolvimento dos projetos, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM, é prevista a elaboração de um mínimo de oito planos de aula, concebidos a partir da temática escolhida para o projeto. A elaboração destes planos constitui-se numa espécie de pré-requisito, antes dos futuros professores entrarem em ação na escola.

⁹ Tomo aqui por referência os saberes da docência, propostos por Gauthier (1998): *saber disciplinar; saber curricular; saber da ciência da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial e saber da ação pedagógica.*

A realização destes planos serve, em boa parte das vezes, como garantia de que o estagiário, ao deparar-se com sua turma de alunos, não passará por situações de surpresa ou de choque, por não saber exatamente como e por onde começar, agindo de maneira negligente e acarretando na realização de atividades de caráter procedimental¹⁰, voltadas ao fazer artístico, enfim, atividades características de ateliê e freqüentemente desenvolvidas de forma descontextualizada. Trago para o diálogo, as contribuições de Ibiapina e Lima (2007: 101), que falam a respeito da falta de planejamento que

por vezes, realizamos práticas baseando-nos em costumes, tradições e crenças, incorporadas ao conjunto do saber e saber fazer construído com base na ideologia do senso comum que, geralmente, são práticas não justificáveis. Ocorre, no entanto, que os resultados das ações consolidadas por meio desta prática nem sempre correspondem às necessidades das pessoas e instituições. Por esta razão, faz-se necessário elaborar, executar e avaliar constantemente o que fazemos, isto é, planejar as ações, baseando-nos em procedimentos científicos, e não na casualidade e na improvisação.

Outro ponto favorável na criação dos planos de aula é refletir a respeito do próprio tema escolhido, isto é, ao ter que pensar nos possíveis desdobramentos gerados pelo mote do projeto, o aluno deve inscrever todas as suas possibilidades, problematizando, esmiuçando o tema, a fim de estabelecer relações com diferentes conteúdos específicos das artes visuais, e verificando a relevância e potencialidade do mesmo enquanto objeto a ser levado para a sala de aula.

No entanto, é importante explicitar que a criação de um projeto de estágio não pode ser levado enquanto algo estático, fechado ou restrito de tal forma que não forneça brechas, fendas e aberturas para questões que possam surgir *a posteriori*, especialmente no momento em que o estagiário ingressa na escola.

Assim, penso que estabelecer a criação de projetos de estágio, durante o curso de graduação faz-se relevante ao passo que estimula no futuro docente a competência de ser um professor pesquisador, ancorada no pensamento de Lampert (2007: 282), que concebe a formação inicial como “o momento em que o

¹⁰ De acordo com Zabala (1998), caracterizam-se como conteúdos procedimentais “um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc”.

professor descobre-se como pesquisador/investigador de possíveis contextos e conteúdos de sua área de conhecimento”.

Neste sentido, ao propor que esta pesquisa seja realizada com os professores em formação inicial, que estejam cursando as disciplinas do curso de Licenciatura em Artes Visuais destinadas à criação dos projetos de estágio, acredito poder colaborar, em alguma medida, para a ampliação de suas possibilidades investigativas, isto é, contribuindo através da proposição de novas interesses de pesquisa, novos olhares acerca da profissão docente, levando-os a pensar sobre si, enxergando-se, talvez, de maneiras diferenciadas frente às narrativas educacionais e permitindo-se “pensar e explorar a relação entre as representações visuais e a construção de posições subjetivas” (HERNÁNDEZ, 2005: 38).

Assim, busco refletir sobre uma formação em que o futuro docente seja um professor investigador, que tem por objetivo investigar sua própria atuação, sua prática docente, pensar as maneiras com as quais se insere no contexto da escola, enfim, um profissional que estipula para si algumas metas e objetivos, entendendo-os como possibilidades não-estancas, que podem ser concretizados a fim de que algum tipo de mudança possa acontecer.

➤ **O estágio curricular supervisionado**

Após a construção dos projetos, o aluno em formação tem em sequência o período destinado à realização do estágio curricular, que configura-se como o momento de inserção do professor em formação na escola, ou como convencionou-se a dizer, o período de aplicar os conhecimentos teóricos num processo prático, de vivência prática, no entanto, ele constitui-se como uma parte eminentemente teórica (Oliveira, 2005: 61), uma vez que o aluno utilizar-se-á de diferentes referenciais para nortear e ampará-lo em suas ações.

O estágio, considerado por muitos alunos como uma prova de fogo, na realidade alicerça-se sob as bases de que, ao passar por ele, o estagiário estabelecerá contato direto com seu universo de trabalho, com o meio escolhido

para atuar profissionalmente e, neste sentido Lampert (2005: 154) considera que o estágio deve ser visto como

(...) uma oportunidade única de abertura para uma prática pedagógica supervisionada/orientada; o momento de colocar em prática um projeto de pesquisa cultivado e regado exaustivamente, discutido coletivamente, planejando aula-a-aula, contexto a contexto, trabalhando conteúdos articulados ao processo educacional relacionado ao ensino da arte.

Deste modo, penso o estágio como um ensaio, uma oportunidade de arriscar e colocar em prova nossos desejos, nossas vontades, tentando ser um pouco dos professores que nos motivaram a seguir esta profissão e, sobretudo, rechaçando todos os maus exemplos que temos e ou tivemos de professores que, por inúmeros motivos, desempenharam seu papel de forma negligente ou lamentável. Pimenta (2004: 35) destaca que

muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão das experiências que e dos saberes que adquiriram.

Durante a inserção no estágio curricular, é possível trabalhar em direção à construção do tipo de professor em que se deseja transformar e os papéis que buscam exercer na escola, e com relação à educação num sentido mais amplo.

Apesar do sentimento quase permanente de se estar em teste, em constante avaliação, é durante o estágio que, por meio de erros e acertos, configura-se a identidade docente e certamente o resultado desta experiência acompanhará o professor por um longo período de sua vida.

Neste momento, retorno ao interesse desta investigação, que se concentra em tentar conhecer os modos de ver e as narrativas dos professores colaboradores, que se constroem a partir das narrativas fílmicas.

Assim promover debates junto aos futuros professores de Artes Visuais acerca das narrativas fílmicas, pensando-as mais especificamente como algo que interfira e afete seus modos de agir e ver o mundo faz-se interessante se pensarmos

o período da formação inicial como um momento imbuído de potencialidades, de questões emergentes a serem problematizadas e ressignificadas.

Proponho com isso, refletir acerca das imagens que invadem nossos cotidianos e, mais do que isso, que nos invadem, transformam e alimentam nosso olhar de maneiras diferenciadas, agregando posicionamentos em relação a tudo aquilo que nos cerca.

Desta forma, creio que ao levar os pontos que norteiam a pesquisa para a esfera da formação em artes visuais, será possível pensar sobre a forma como os colaboradores da pesquisa estão construindo-se enquanto professores, como constroem seus olhares, como narram suas vivências a partir do visto nas narrativas fílmicas. Assim, é possível estabelecermos uma proposta diferenciada de diálogo com os professores em formação inicial, posto que estarão discutindo um tema pouco recorrente no campo dos cursos de licenciatura.

Para Martins (2007: 127) “no contexto educacional, são necessários projetos que levem em consideração esses novos parâmetros de cognição”, isto é, é crescente a necessidade de ampliarmos os temas sobre os quais falamos e tratamos nos cursos de formação, no sentido de reduzir as distâncias entre o que tradicionalmente é considerado como conteúdo curricular. Articular novas propostas de trabalho, novos temas na formação de professores configura-se então como um ponto positivo frente ao atual momento que vivemos, em que diariamente diferentes imagens, problemáticas e assuntos nos assolam, adentram lares, invadem ‘nossos’ territórios, questionando-nos, exigindo tomadas de posições, de atitude e decisão.

Segundo Kastrup (2005: 12) “ensinar é em grande parte compartilhar experiências de problematização” e, deste modo podemos pensar o ensino enquanto algo a ser constantemente interrogado, desestruturado, questionado em sua sistemática e em sua permanência.

Ao lançar um olhar fendido (DIDI-HUBERMAN, 1998), contaminado, para a formação inicial do professor em artes visuais torna-se possível promover rupturas, tensões e, sobretudo, desestabilizar algumas verdades e certezas ‘postas’, no que concerne a todas as idéias e concepções construídas historicamente, concepções

estas erguidas e sustentadas ainda hoje em relação ao que é arte e, especialmente, ao que deve ser ensinado e aprendido pelos docentes das artes visuais.

Para tanto, é importante colaborarmos para que o professor em formação inicial atente para a necessidade de fazer conexões, e principalmente para que sua atuação seja dotada de um olhar curioso, atento, cuidadoso e passível de possibilitar experiências diferenciadas em sala de aula, experiências que contribuam para uma formação humanizadora, generosa no sentido de ampliar vivências, conhecimentos e, sobretudo, que seja capaz de enriquecer nossa própria existência.



Parte II: *Uma história sobre decolagem*

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre fora e entre. (Deleuze e Parnet apud Rolnik 2006: 23)

Desde a elaboração da primeira versão do projeto que acabou por tornar possível a efetivação desta investigação, acreditei na relevância de um trabalho que fosse realizado entre o coletivo, pensando num momento potencialmente formativo, porém numa perspectiva informal, a fim de que os possíveis participantes se sentissem parte integrante durante todo o processo da pesquisa, bem como que a percebessem como um momento que fugisse da obrigatoriedade e certo grau de impessoalidade que compete às disciplinas vinculadas ao curso de graduação.

Neste caso, trago algumas considerações de Hernández (2005:32), que nos fala:

(...) não se trata somente de ensinar aos futuros docentes estratégias para serem professores, mas se trata de que vivam essas estratégias mediante a criação de situações de vivência, convivência e colaboração; dando abertura à diversidade sempre presente nos grupos, possibilitando que se trabalhem os interesses, as demandas ou os desejos e a postura de investigação que alimenta a (re) construção de conhecimentos.

Acredito que trabalhar com formação inicial de professores signifique dialogar com aqueles que estão dispostos a lançar um olhar novo e diferenciado para a educação e que, conseqüentemente favoreça experiências sensíveis, motivadas pelo desejo inquieto de afetar o outro e se deixar afetar por ele.

Fazendo referência ao conto de Guimarães Rosa (2001), *A Terceira Margem do Rio*, desejei para esta pesquisa buscar uma terceira margem, ou terceira via, que dissesse respeito à formação inicial e à atuação dos futuros docentes, porém sem tornar esta exclusivamente a tônica das discussões. Ou seja, objetivava através dos encontros promover um momento em que o grupo pudesse relacionar suas vivências de estagiários, professores em formação, às vivências que carregam de

outros âmbitos, tentando favorecer esta articulação, sem necessariamente fazer referência à sua formação, nem tampouco à inserção no espaço escolar.

Assim norteada pela temática desta investigação, abriu-se a possibilidade de dialogar a respeito de questões que despertaram em mim a vontade de descobrir, trocar idéias e, acima de tudo, que promovem o desejo de construir conhecimento de uma maneira conjunta, não solitária, valorizando a questão da processualidade que envolve o fato de reunir-me sequencialmente com os colaboradores.

Embasada pela proposta de Ricardo Basbaum (2003), que apresenta uma perspectiva diferenciada a respeito das possíveis relações estabelecidas entre arte e pensamento, considerei interessante ao alicerçar a pesquisa sob a forma de encontros, pensar na riqueza suscitada pelo ato de encontrar, na confluência de diferentes olhares, “sob a forma de problematizações constantes, alinhavadas sempre a partir de um jogo de ações que articulam lado de fora, disjunção e proximidade máxima” (BASBAUM, 2003:182) e que, por sua vez, são responsáveis por constituir uma experiência. Destarte, procurei criar situações de troca e escuta permanente, em direção a potencializar uma vivência em torno da temática sugerida pela pesquisa, revisando concepções e certezas no que concerne às narrativas fílmicas, à educação das artes visuais e à formação docente.

Destarte, no primeiro ano dedicado ao estudo, busquei pensar em questões que fossem relevantes para levar ao grupo de professores que se dispusesse futuramente a colaborar com a pesquisa. Pensei e repensei nos objetivos, busquei novos referenciais, conheci alguns estudos que, de certo modo se assemelhavam a este e que tiveram seu desenvolvimento através de encontros com os sujeitos de pesquisa.

Durante o segundo semestre de 2008 dediquei-me a realizar o convite para os alunos que estivessem matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV. Nestas oportunidades, expliquei em que consistia a pesquisa, quais minhas motivações e principais objetivos, bem como sobre o convite ser aberto e não exigir um número previamente delimitado de participantes.

No decorrer deste período, muitos alunos demonstraram interesse em colaborar, no entanto, vários foram os motivos que acabaram impedindo suas

participações ou gerando desistências, dentre os quais a inexistência de horários vagos em suas cargas horárias, o receio por não “entender de filmes”, a falta de hábito de frequentar cinemas, o fato dos encontros não pautarem-se em formas prontas e receitas sobre “como trabalhar com filmes na escola”...

Em março de 2009, retomei os contatos anteriormente realizados a fim de dar início à proposta planejada e num primeiro momento, um grupo de sete professores integrou o estudo.

❖ ***Tudo começou aqui: quando o avião decolou***¹⁷

As proposições foram organizadas em dois momentos: primeiramente dei início a alguns encontros, no primeiro semestre de 2009, que por sua vez, sofreram uma interrupção a partir da defesa do projeto de pesquisa e, que foram retomados posteriormente, no segundo semestre de 2009.

A primeira etapa foi realizada entre os meses de abril e maio (do ano de 2009), distribuídas em quatro proposições. Estas se concentraram essencialmente na articulação entre questões conceituais acerca da narrativa fílmica e também em situações que envolveram a produção de algumas imagens por parte dos professores colaboradores. A intenção nestes primeiros momentos foi conhecer o grupo, lançar aspectos teóricos que pudessem contribuir para os debates, isto é, que ampliassem os modos de pensar a narrativa fílmica, promovendo o enriquecimento e aprofundamento das discussões acerca desta temática.

No entanto, após a realização da defesa do projeto de pesquisa, no mês de maio, minha orientadora e eu optamos por realizar um novo ajuste no cronograma de encontros, anteriormente projetado, no sentido de repensar certos aspectos da pesquisa e refletir acerca das considerações, apontamentos e sugestões apresentadas pela banca examinadora.

Com o fim do semestre letivo se aproximando, por solicitação dos colaboradores, que encontravam-se em processo de avaliação, defesas de estágio e monografias, optei por dar prosseguimento às proposições a partir da segunda metade do ano.

¹⁷ Subtítulo extraído da fala do personagem Xavier do filme Albergue Espanhol.

No período subsequente, obtivemos a notícia de que o segundo semestre letivo da UFSM seria prorrogado, tendo seu início no mês de setembro de 2009. Juntamente a este fato, passei a ministrar novas disciplinas no curso de Artes Visuais, sendo estas exclusivamente do currículo do curso de licenciatura. Esta mudança acabou por contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, posto que propiciou uma imersão ainda maior de minha parte no âmbito da formação inicial de professores. Passei a atuar e pensar exclusivamente em questões que abarcassem a formação docente, experienciando situações até então apenas supostas, mas sem o devido aprofundamento.

De volta à organização das proposições, por motivo de diferentes compromissos acadêmicos, o reencontro com o grupo de colaboradores teve sua retomada em meados de outubro, contudo com número reduzido de participantes. Assim, a realização das sete propostas que compuseram a segunda etapa da pesquisa contou efetivamente com a colaboração de cinco professores em formação inicial, que integraram a pesquisa desde seu início.

Para falar um pouco sobre os professores que contribuíram com a pesquisa, de forma tão colaborativa, generosa e extremamente participativa, convidei-os para que se apresentassem, de acordo com aquilo que gostariam de contar a respeito de si, a todos aqueles que se dispusessem a ler este trabalho.

No ano de 2008 tive a oportunidade de participar na cidade de Montenegro/RS, de um curso ministrado pelo professor Fernando Hernández, cuja temática enfocava a Investigação Baseada em Artes. Assim, durante alguns dias, Hernández chamou atenção dos participantes sobre a importância de realizar uma pesquisa colaborativa, isto é, uma pesquisa que considere aqueles que colaboram com nossas investigações como co-autores deste processo, no sentido de que não sejam encarados como partes a serem descartadas após o momento destinado à “coleta” de dados. Segundo Hernández (2008 a), “uma pesquisa deve educar quem faz a pesquisa, deve educar quem colabora com a pesquisa e deve educar quem lê a pesquisa; educar no sentido de perguntar, tocar, ajudar, instigar a criação de novos relatos e narrativas”

Deste modo, na tentativa de dar espaço nestas páginas para as múltiplas vozes que integram este estudo, incluindo a sua, busco compartilhar a minha experiência de pesquisa, polifônica, com você, leitor, a fim de que torne possível uma nova trama a partir dos fios, das linhas que estão soltas e anseiam pela tessitura de novos pontos para constituir outras experiências.

Trago, portanto, para compartilhar uma pequena, porém significativa parcela de conhecimento acerca dos colaboradores, que em um ato de doação e coragem assujeitaram-se e se permitiram encharcar de possibilidades até então desconhecidas ou impensadas.

O grupo foi formado por cinco professores colaboradores: Andressa Argenta, Cauê de Camargo dos Santos, Fábio Purper Machado, Josieli Sangalli e Tamiris Vaz. No momento do levantamento dos dados da pesquisa todos os professores estavam inseridos na escola, vinculados à disciplina de estágio, com exceção de Cauê, que já havia concluído os quatro semestres de estágio, mas que estava atuando em uma escola como voluntário.

Nos momentos seguintes, por meio da apresentação individual de cada colaborador, convidamos (os professores e eu) o leitor para uma aproximação e uma interlocução com este grupo de docentes, a fim de que nos conheçamos um pouco melhor.

Apresentação da professora Josieli Sangalli

Eu sou a Josi. Josi, de Josieli, e particularmente odeio quando erram o meu nome...

É difícil caracterizar-me com algumas palavras... Se perguntares aos meus amigos quem sou eu, escutarias várias versões...

Na verdade eu sou várias Josi's, todas filhas do mesmo pai e da mesma mãe. Todas natural de Jóia e cursando artes visuais na UFSM, todas, sem nenhuma exceção, cheia de sonhos, objetivos, e crente de que existe uma força maior que nos ilumina e protege. O corpo acusa 23 anos, mas a mente... Varia...

Sou Josi's que dependendo da influência age de formas distintas, sem ser leviana, ou então influenciável, sempre com o mesmo caráter, e as vezes com pouca educação... "o meio interfere" em minhas personalidades.

Sou camaleão.

Rosa, roxa, verde, azul, vermelha, amarela...

Já fui preto e cinza... mas sou feliz mesmo no branco...

Já fui gorda, fico magra... Adapto-me as necessidades, e enfrento as dificuldades.

Camaleão multicolorido guerreiro!!!

Pois não adianta só sonhar... tem que batalhar!

Josi Sangalli

Apresentação do professor Caue de Camargo

CURRICULUM VITAE



Você! É! É isso mesmo! Você que está sentado aí, lendo esta apresentação, eu escrevi porque quero me apresentar. Bom, chega de enrolação. Meu nome é Caue de Camargo, tenho 22 anos, estou concluindo minha graduação em artes visuais aqui na universidade federal de santa maria. Eu fui convidado pela Aline para participar desta pesquisa, e veja, agora vou ficar registrado aqui!

Vou contar melhor sobre mim:

Eu nasci em Santa Maria no ano de 1987, depois fui para Restinga Seca e morei lá dos 5 meses até 4 anos de idade depois voltei para Santa Maria e estopu aqui até hoje. Lembro que desde pequeno adorava desenhar, rabiscar em qualquer lugar. Meus pais até guardaram no album de fotografias meu primeiro desenho. Dizem que sou parente do Iberê Camargo, mas sabe como é familia, dizem isso só porque faço artes, e atribuem isso ao meu “talento”, ou falta dele.

Na real, na real, ele é parente sim, primo do meu Avô. Bom, aí, quando eu estava no ensino fundamental tive uma professora que sempre apoiou. Da 5ª serie até concluir a 8ª série em 2000, eu já sabia o que eu faria, ARTES E PONTO FINAL. De lá pra cá isso sempre me perseguiu, ou eu perseguia as artes. Mas fui pro ensino médio, terminei em 2003. Passei em último lugar, e ainda na segunda turma pra artes visuais licenciatura plena no PEIES. Entrei na segunda turma. Enquanto isso, nada de arte, VAI TRABALHAR VAGABUNDO!!! Trabalhei por 6 meses em um supermercado até começar a facul.

Enfim, coloquei o pé na UFSM, de lá pra cá fazem cinco anos, e cursei atelie de objeto multimeios, onde comecei a me interessar pela performance, hoje adoro pesquisar, trabalhar e ensaiar meu corpo. Isso me motiva muito em relação as artes visuais. E ultimamente tenho gostado de trabalhar muito com gravuras.

Como eu disse estou me formando em licenciatura, e estar na sala de aula representou algo muito importante pra mim, quase um fator decisivo. Adorei mesmo atuar no EJA, essa lembrança nunca esqueço, hoje fico muito feliz em andar na rua e ver algum aluno do EJA gritar: OI PROFE!!!

Mas atualmente, o que tem me perturbado é minha produção artistica, o meu viver como artista e não como professor. Talvez seja uma fase! Talvez uma febre! Ou não passe nunca!!!

Apresentação do professor Fábio Purper Machado



INFÂNCIA

Nascido em Cachoeira do Sul
Alfabetizado aos 3 anos

Desenho
Estereótipos
Animações

primeiros esboços de
figura humana

bonecos articulados
histórias em quadrinhos

"bonequinhos de papel"
em escala
estudo intuitivo de
geometria

ESCOLARIZAÇÃO

1ª e 2ª Série no mesmo ano
Facilidade na matemática
Medalhinha de "melhor aluno"
Desenho estereotipado, mas seguro
HQs de super-heróis
Estética do videogame
Cultura visual japonesa
Aprendizado da língua inglesa

1997 Ensino Médio
Bolsa em escola particular
Perspectiva renascentista
História da arte até o Modernismo
1999 Curso de desenho e quadrinhos
Técnicas e estereótipos



SANTA MARIA

PEIES	Movimento Estudantil
Engenharia Civil na UFSM	"Admirável Mundo Novo"
Positivismo	Ocultismo
Baixo desempenho	RPG
Monitoria em Desenho Geométrico	Um pouco de desenho

**DESILUSÃO**

Física IV
Ouvinte no Atelier 1339
Vestibular para Artes Visuais

**BACHARELADO**

Escultura, desenho, pintura,
gravura e cerâmica
Retorno à linguagem das HQs
Cenografia



LICENCIATURA

Uso da HQ na Arte-Educação
Estudos de cultura visual

Contato com arte contemporânea
Coletivo (Des)Esperar
Intervenções e instalações

Produção de HQ
Edições de vídeo
Ilustração

PLANOS

Retorno à Escultura
Maior produção de HQ
Mestrado

Realizadas as devidas apresentações¹⁸, dedico-me agora a discorrer sobre as proposições trabalhadas em cada um dos onze encontros.

Como já mencionei anteriormente, o desenvolvimento das proposições deu-se em duas etapas: a primeira entre os meses de abril a maio; e a segunda durante os meses de outubro a dezembro de 2009.

Num primeiro momento objetivei trazer questões de cunho teórico, a fim de discutir alguns conceitos e concepções acerca da narrativa fílmica, bem como acerca de sua presença no contexto educacional e suas articulações com a educação das artes visuais.

Ao propor um trabalho acerca de tais conceitos, enfocando na leitura de textos e fragmentos de textos de autores que pesquisassem as temáticas cinema, artes visuais e educação, minha intenção foi fomentar o interesse dos participantes acerca da temática, bem como fornecer subsídios que acrescentassem maior profundidade às discussões, a fim de que ao longo das proposições não caíssemos no esvaziamento das problematizações, sem o devido conhecimento do tema.

De fato, a tentativa de fornecer textos para serem lidos previamente não foi muito bem acolhida pelo grupo, mas isso não estava muito longe do que eu supunha anteriormente. Sabia que seria difícil para os colaboradores a tarefa de conciliar as leituras já exigidas para as disciplinas às leituras sugeridas para trabalharmos nos encontros. Destarte, fiz novos direcionamentos, sem no entanto abandonar a idéia de utilizar fragmentos de textos para serem trabalhados como dispositivos de fala entre o grupo. Desta forma, os colaboradores tomaram conhecimento sobre alguns referenciais teóricos que vêm pensando sobre as temáticas em questão, propulsionando a ampliação dos debates.

A seguir dissertarei sobre as proposições realizadas em cada encontro, detalhando alguns dos principais objetivos, bem como fazendo inferências sobre seu desenvolvimento entre o grupo.

- No primeiro encontro, realizado no **dia 16 de abril de 2009**, a prioridade centrava-se em promover a contextualização da pesquisa, isto é, levar aos

¹⁸ Exceto a professora colaboradora Andressa, que não realizou sua apresentação.

participantes os pontos que conduziriam o estudo e que pautariam o desenrolar das propostas seguintes. Apresentei os objetivos da pesquisa, contei sobre como ela teve seu início e levei alguns autores com os quais vinha (e continuo) dialogando.

Neste encontro contei com a participação de uma relatora, a professora e colega do grupo GEPAEC¹⁹, Juzelia de Moraes Silveira, que por sua vez também realizou os registros fotográficos, a fim de que eu pudesse transitar e falar com maior tranqüilidade naquele primeiro momento.

Como forma de conhecer maiores detalhes sobre o grupo, solicitei para o encontro seguinte que respondessem a um questionário (anexo), que referia-se às preferências dos professores no tocante aos filmes a que assistem e também que produzissem fotografias de três situações diferentes: de seus locais de trabalho, seus quartos e por fim de um lugar escolhido aleatoriamente. O objetivo deste exercício estava em buscar entrecruzar as respostas dadas nos questionários com certos elementos presentes nas imagens, buscando também conhecer um pouco dos relatos produzidos por estes professores. Relatos estes, que conforme Hernández (2008 a) seriam “formas de construir conhecimentos possíveis, mas não fixos, que serão compartilhados”.

- No encontro seguinte, ***dia 23 de abril de 2009***, o grupo presente no primeiro dia manteve-se praticamente o mesmo, com exceção de dois professores que avisaram-me que não mais participariam. O que me causou certo estranhamento e de certa forma incômodo foi o caso da professora que justificou sua desistência por nunca ter ido ao cinema e por não assistir filmes com freqüência “*como os outros do grupo*”. Ela comentou ainda que se sentiu “*um peixe fora d’água, porque todos falavam de muitos filmes, sabiam os nomes e eu não sabia nada*”.

¹⁹ GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, coordenado pela professora Marilda Oliveira de Oliveira, diretório CNPq.

Na tentativa de reaver este posicionamento, conversei com esta professora sobre a possibilidade de enriquecimento das discussões justamente pelo fato de termos um grupo heterogêneo, com preferências, interesses e prioridades distintas e ainda, que acima de tudo minha busca não estava na problematização entre cinéfilos, *experts* em filmografias, especialmente porque tampouco eu me encaixaria nestas definições, mas sim buscar conhecer seus interesses e (neste caso) desinteresses pelas narrativas fílmicas. Contudo, assim mesmo, a professora em questão não retornou ao grupo, alegando não mais ter disponibilidade de horários, visto que conseguira uma bolsa de monitoria que lhe tomaria boa parte dos horários até então vagos.

Destarte, neste dia de encontro, estiveram presentes os colaboradores Cauê, Andressa, Dânia, Josi e Denise. Tamiris e Fábio comunicaram que não estariam devido à participação em um evento da área.

A dinâmica da apresentação por parte dos professores foi realizada primeiramente através da leitura do questionário e posteriormente por meio da visualização das fotografias produzidas. No entanto, somente Cauê havia levado as fotografias, os demais apenas falaram a partir das respostas do questionário. No entanto, a cada apresentação o grupo tecia comentários, e foi possível realizar a proposta prevista a partir das fotos de Cauê. Buscamos observar e pensar nos detalhes de cada foto ao passo que ouvíamos os relatos do autor das imagens e assim, as falas foram ganhando outros formatos, à medida em que se entrecruzavam, por vezes se complementando ou contrapondo. Desde o início das apresentações fui surpreendida pelo fato do grupo ter recebido tão bem a proposta, tendo-a realizado (ainda que de maneira incompleta) com entusiasmo e vontade de relatar aspectos tão pessoais, sobretudo quando acompanharam o material trazido por Cauê.

Para esta proposição trouxe algumas considerações de Hernández (2008) para tornar o diálogo mais fértil e consistente, associadas a fotografias realizadas por mim para agregar a proposta.

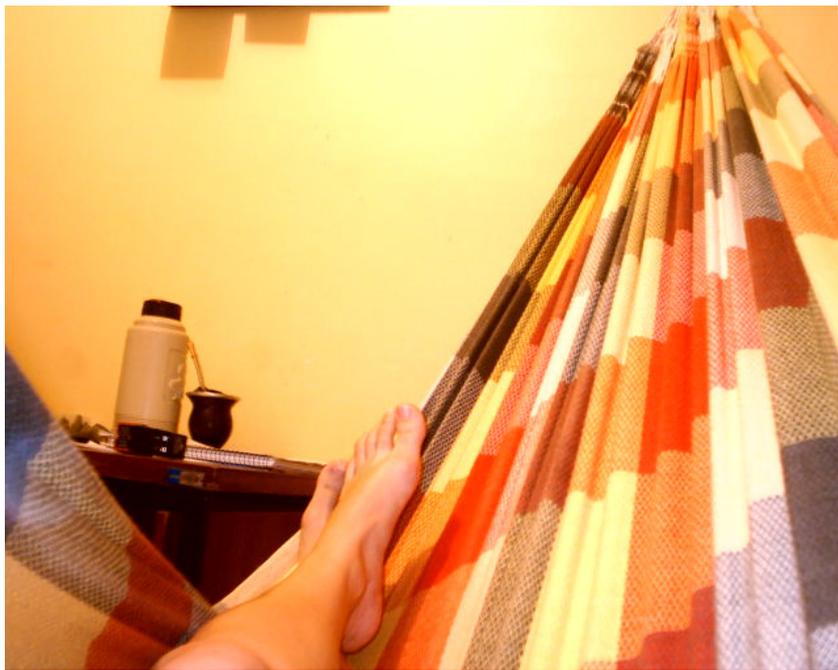
As citações extraídas do texto “La Investigación Basada en Las Artes: propuestas para repensar la investigación en educación” contribuíram para que tornássemos nossas discussões mais ricas e complexas. Problematizamos questões como a influência que as imagens e narrativas vistas exercem em nós, sobre a ressonância produzida a partir daquilo que vemos nos filmes e sobre os diferentes locais de onde nos falam estas narrativas.

- Tendo em vista que no encontro anterior somente um dos professores havia realizado o exercício proposto acerca do questionário articulado à produção de fotografias, no encontro desta semana (o terceiro), **dia 30 de abril de 2009**, a pedido do grupo demos prosseguimento à proposta. Assim, cada professor apresentou suas imagens²⁰ e contou aspectos relevantes acerca de suas escolhas, de objetos presentes nas imagens, deflagrando preferências, gostos e afetos, propiciando que o grupo incorporasse aos poucos parte de cada uma das vozes que compuseram o encontro daquele entardecer.

²⁰ Apenas os colaboradores Josi, Caue e Tamiris disponibilizaram as imagens desta proposição para compor a dissertação.



Local de trabalho de Josi



A imagem 'aleatória' de Josi



Imagem do quarto de Josi



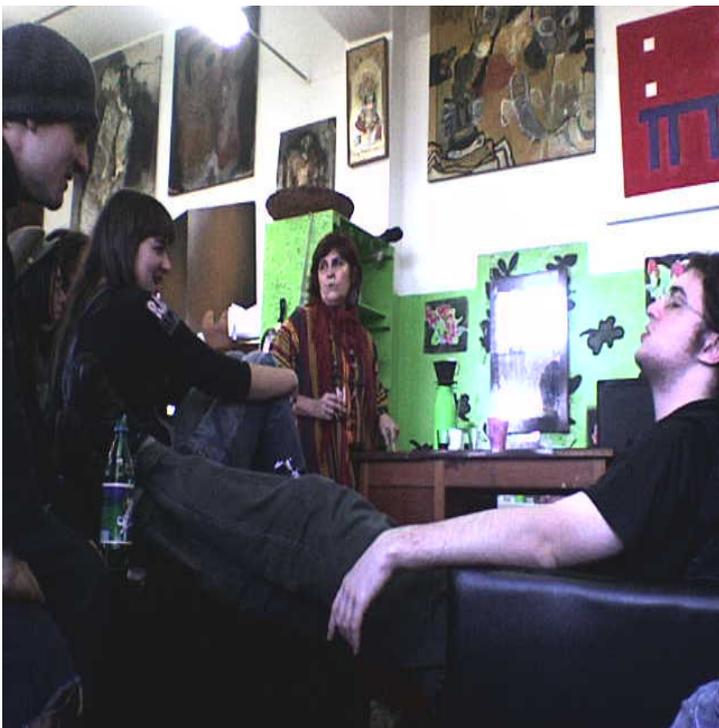
*Acima: mesa de trabalho
de Caue
Abaixo: detalhe do
quarto de Caue*



*Imagem 'aleatória' escolhida
por Caue*



*Detalhe do quarto
selecionado por Tamiris*



*Local de trabalho de Tamiris:
ateliê de desenho do Centro de
Artes e Letras*



*Lugar qualquer, por
Tamiris*

- Para o encontro do dia **7 de maio de 2009**, estava prevista a problematização do texto “Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais”, de autoria de Alice Fátima Martins, publicado no livro Educação, Arte e Cultura, páginas 111-130, no ano de 2007, pela Editora da UFSM. O grupo de colaboradores estava todo reunido e foi possível trazer para discussão questões presentes no texto, quanto à utilização de filmes no contexto escolar, suas possíveis articulações no campo das artes visuais, relações com a cultura visual, dentre outros pontos levantados entre o grupo. Ao propor a leitura deste texto minha intenção era voltar o foco da pesquisa para o contexto escolar, posto que a maioria dos professores estava realizando seus estágios. Deste modo, foi importante pensarmos sobre como os filmes são trabalhadas em sala de aula, bem como tentar fomentar no grupo um olhar diferenciado sobre estas práticas, questionando seus usos instrumentais.

Este foi o último encontro ocorrido nesta primeira etapa do levantamento dos dados da investigação, isto é, o último encontro realizado antes da defesa do projeto de pesquisa e conseqüentemente antes de algumas mudanças e reformulações.

❖ ***Então, mudei. Nós podemos mudar, não é?***²¹

Durante a segunda etapa da investigação foram realizados sete encontros, que tiveram novos rumos e desdobramentos devido ao recesso realizado entre os meses de maio a outubro de 2009.

No decorrer destes meses as considerações feitas pela banca examinadora ficaram ressoando em mim, bem como as conversas que tive com minha orientadora. Estas elaborações acabaram provocando novas motivações, me inquietando de tal forma que considero que a pesquisa se deu efetivamente neste segundo momento.

Talvez tenha sido um pouco daquilo que Larrosa (2004: 24) propõe para aqueles que desejam de fato ter uma experiência. Ele fala que, para que esta aconteça é necessário

um gesto de interrupção (...), requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

E neste sentido, posso dizer que este tempo, consideravelmente extenso me fez perceber que era preciso olhar para a pesquisa, com um olhar voltado para dentro, no intuito de questionar: o que busco afinal com este estudo? Qual o foco desta investigação? Com quais propósitos ela é realizada?

²¹ Subtítulo extraído da fala do personagem Xavier, do filme Albergue Espanhol.

Deste modo, a partir de muitas perguntas, acabei construindo um novo planejamento, sem perder de vista o que já havia sido construído com o grupo, porém realizando uma espécie de revisão, crítica no sentido de refletir passo a passo o que havia sido colocado em prática até então, como eu percebia a recepção dos participantes, enfim, o que poderia ser considerado positivo e o que merecia ser repensado e ponderado.

Outro ponto favorável foi o fato de não ter perdido contato com os professores colaboradores, mesmo com o recesso dos encontros. Alguns dos colaboradores eram meus alunos nas diferentes disciplinas que ministrei neste ano, como foi o caso de Tamiris, Fábio, Andressa, e os demais, Cauê e Josi, com quem mantive contato devido à participação no grupo GEPaec.

- O 'reencontro' com o grupo de professores aconteceu no dia **22 de outubro de 2009**. Neste estavam presentes Fábio, Tamiris e Josi. Andressa avisou que não estava na cidade e Caue tinha um compromisso na escola.

Começamos o encontro fazendo uma espécie de retomada das proposições anteriores, pois tinha como objetivo escutar os participantes a fim de conhecer suas percepções quanto ao desenvolvimento das propostas e da metodologia empregada até então.

Assim, os presentes desta tarde teceram comentários acerca do que fora trabalhado anteriormente, sobre as propostas das quais gostaram e sobre o que foi mais significativo.

Os três professores presentes mencionaram a respeito das inter-relações que vêm realizando ao longo destes meses, mesmo durante o recesso, entre o que realizamos na pesquisa, no trabalho que estão desenvolvendo em seus estágios e no que aprendem nas aulas do curso de licenciatura. Ainda, disseram terem sido surpreendidos pelo desenvolvimento da proposta acerca das narrativas fílmicas, pois esperavam que o foco dos encontros fosse diretamente relacionado com a atuação do professor na escola, e com abordagens para o trabalho em sala de aula.

Neste encontro também redirecionamos o trabalho com portfólio, inicialmente proposto, ampliando-o para a realização de uma espécie de *narrativa bricolada*, onde poderiam ao longo do período realizar uma produção de diferentes referenciais, contendo possíveis relações com o que foi tratado nos encontros e com situações diversas. O importante seria que realizassem algo sem formato preestabelecido e que desse a conhecer suas perspectivas diante da pesquisa.

Por fim, lancei como proposição a escolha de um filme por parte dos professores, para ser assistido pelo grupo no encontro seguinte. Porém, tanto Josi, quanto Tamiris e Fábio, preferiram que a escolha fosse realizada por mim. Deste modo sugeri para nossa ‘sessão de vídeo’ o filme ‘*Albergue Espanhol*’ e entrei em contato com Caue e Andressa nos dias seguintes, a fim de saber se tinham alguma sugestão ou se poderíamos assistir ao filme citado.

- Na quinta feira, dia **5 de novembro de 2009**, a proposição foi destinada à exibição do filme ‘*Albergue Espanhol*’ (L’Auberge Espagnole, 2002), que conta com a seguinte ficha técnica (disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/albergue-espanhol>):

Título original: L’Aubergue Spagnole

Gênero: Comédia Romântica

Duração: 115 min.

Ano de lançamento: 2002 (França e Espanha)

Site oficial: <http://www.marsfilms.com/auberge/>

Estúdio: Bac Films / France 2 Cinéma / Studio Canal / Vía Digital / Ce Qui Me Meut Motion Pictures / Mate Films / Mate Producciones S.A.

Distribuidora: 20th Century Fox Film Corporation

Direção: Cédric Klapisch

Roteiro: Cédric Klapisch

Elenco: Romain Duris , Judith Godrèche , Audrey Tautou , Cécile De France , Kelly Reilly

Produção: Bruno Levy

Música: Loïc Dury

Fotografia: Dominique Colin

Figurino: Anne Schotte

Edição: Francine Sandberg

O grupo de professores estava todo presente no LAV²² e antes de começarmos a assistir o filme, solicitei que cada um fizesse anotações de partes, situações e detalhes que considerassem interessantes e significativos.

Ao término da exibição, pedi que escrevessem *sobre a experiência de ver o filme* a fim de dialogarmos na semana seguinte.

- No encontro do dia **19 de novembro de 2009**, com todos os professores presentes iniciamos nossa proposta, que tinha como objetivo conhecer por meio dos relatos de cada colaborador como foi a experiência de ter assistido ao filme *Albergue Espanhol*. O grupo estava empolgado, visivelmente todos gostaram do filme e a empatia com o personagem principal, Xavier, foi unanimidade entre os participantes.

Um a um, os professores foram realizando a leitura dos apontamentos que trouxeram por escrito e, em meio a esta, íamos tecendo comentários e entrelaçando nossas percepções. Falamos das imagens, das frases ditas por alguns personagens, dos acontecimentos que perpassavam aquele grupo de amigos, mostrado no filme e com o qual todos nos identificamos.

²² LAV- Laboratório de Artes Visuais, situado no Centro de Educação da UFSM, sala 3366.

Cada relato trouxe consigo um bocado de sensações, de histórias sobre suas vindas para Santa Maria, a fim de estudar na UFSM, histórias de viagens, de perdas e achados, que se dão ainda em cada um destes sujeitos.

Sujeitos estes que construíram nesta tarde de quinta feira um momento ímpar que, de modo desprezioso ativou algumas lembranças, alguns ‘causos’, elucubrando o que nos traz Galeano (2007:11): *“Recordar: do latim recordis, voltar a passar pelo coração.”*

A tarde de quinta passou voando! Deixamos o LAV depois de três horas de muitas conversações e sem dúvida, nutridos pelas histórias trazidas por cada colaborador.

Porém, antes de partirmos, deixei uma nova proposição: a partir de cada relato, escolhemos algumas palavras que foram mais marcantes ou recorrentes durante as apresentações. Assim, tivemos escolhidas as seguintes palavras: TRANSFORMAÇÃO (citada por Josi); EUS (citada por Caue); ESTRANHAMENTO (citada por Tamiris) e BUROCRACIA (citada por Fábio). A idéia era que cada colaborador produzisse uma narrativa visual²³ utilizando como dispositivos tais palavras.

- A tarde do dia **26 de novembro de 2009** prometia! Tínhamos dois momentos distintos neste dia: primeiramente a apresentação das narrativas produzidas por cada professor e, num segundo momento assistiríamos o filme *Tudo Sobre Minha Mãe* (Todo Sobre Mi Madre, 1999), cuja ficha técnica se constitui da seguinte maneira (disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/tudo-sobre-minha-mae>):

Título original: Todo Sobre Mi Madre

Gênero: Drama

Duração: 101 min.

²³ As imagens das narrativas visuais elaboradas pelos professores estão disponíveis no terceiro capítulo, no subcapítulo ‘Sobre Afetos’, em que constam as análises dos encontros.

Ano de lançamento: 1999

Site oficial: <http://www.spe.sony.com/classics/allaboutmymother>

Estúdio: El Deseo S.A. / France 2 Cinéma / Via Digital / Renn Productions

Distribuidora: Sony Pictures Classics / 20th Century Fox Film Distributing

Direção: Pedro Almodóvar

Elenco: Cecilia Roth , Marisa Paredes , Candela Peña , Antonia San Juan , Rosa María Sardá

Roteiro: Pedro Almodóvar

Produção: Agustín Almodóvar

Música: Alberto Iglesias

Fotografia: Affonso Beato

Direção de arte: Antxón Gómez

Figurino: Sabine Daigeler e José María De Cossio

Edição: José Salcedo

Na primeira parte da tarde estiveram presentes Josi, Caue, Fábio e Tamiris. Andressa avisou que só chegaria mais tarde, devido a um compromisso na escola onde estagiava.

Começamos as apresentações após o preparo do café, da organização dos biscoitos nos potinhos verdes do LAV e, claro, do chimarrão feito pela Josi, (pois o meu sempre ficava ‘apertado’ e ‘entupido’!). Todos pareciam eufóricos, para dividir com o grupo suas narrativas.

Josi começou mostrando-nos sua produção, realizada a partir da palavra ‘*transformação*’, que constava de várias fotografias, em diferentes períodos de sua vida e também de sua produção no ateliê de serigrafia, do período em que cursava o bacharelado em Artes Visuais, antes de realizar a troca para o curso de licenciatura. A partir das imagens, Josi relatou a história de cada uma, explicando os motivos de terem sido escolhidas.

Em seguida, produzida a partir da palavra '*eus*', **Caue** mostrou ao grupo sua narrativa, intitulada 'Arquivo', composta por uma pequena caixinha, que deveria ser manuseada por cada integrante.

A caixa exalava um perfume de algum tipo de chá e, continha em seu interior uma série de fotografias, todas com o rosto de Caue, sobreposto em diferentes corpos, femininos e masculinos, de adultos e crianças, com os quais tem algum tipo de aproximação e vínculo afetivo. As fotos mostravam também situações variadas: festas, locais de trabalho e estudo, ruas, o interior de casas, exposições... As imagens correspondiam a diferentes épocas, mas em sua maioria eram fotos recentes, contudo, todas elas apresentavam-se em tonalidade sépia, remetendo a algo passado. Caue contou para o grupo sobre as fotos e sobre as histórias que cada uma trazia consigo.

A narrativa apresentada na sequência foi a de **Tamiris**, que utilizou como dispositivo a palavra '*estranhamento*' e trouxe um auto-retrato, segurando diferentes carteiras de identificação: de acesso à biblioteca; para uso de transporte coletivo pagando meio valor de passagem; e a carteira de identidade. Na imagem, fez inscrições sobre a mudança de sua aparência e também redesenhou alguns detalhes na imagem central, fazendo referências às mudanças e transformações fisionômicas ocorridas com o passar do tempo e evidenciadas por suas fotos.

Após alguns comentários sobre a proposta de Tamiris, foi a vez de **Fábio** apresentar sua narrativa, produzida sob a forma de uma história em quadrinhos (linguagem com a qual Fábio tem bastante ligação, ministrando oficinas, sendo também tema de seu estágio e desenvolvendo um trabalho próprio em HQ), abordando como temática a palavra '*burocracia*', suscitada pelo filme. Fábio faz a representação de um sujeito que inicialmente parece vitimado pela tecnologia, pela sociedade da informação, mas que, por fim acaba literalmente transformando esta realidade, ganhando asas para transcendê-la.

Com o término das apresentações e de comentários gerais acerca das produções, passamos para o segundo momento do encontro: a exibição do filme *Tudo Sobre Minha Mãe*. Neste período, já contávamos com o grupo todo presente, uma vez que Andressa havia chegado.

Do mesmo modo que, em *Albergue Espanhol*, solicitei que cada um realizasse apontamentos sobre o filme, sobre os aspectos mais significativos e marcantes, no intuito de problematizarmos o mesmo. Ainda, ao término da exibição, pedi novamente que escrevessem sobre a experiência de ter assistido o filme, a fim de discutirmos entre o grupo.

- Na sequência, demos prosseguimento aos trabalhos no dia **3 de dezembro de 2009**. Neste estiveram presentes todos os membros, que oportunizaram o diálogo acerca da narrativa fílmica. O encontro foi perpassado por múltiplos olhares, que construíram diferentes sentidos a partir do que vimos no filme. Considero que este foi um dos encontros mais significativos para mim, e para os demais, uma vez que tratamos de temas complexos, que exigiam reflexão, posicionamento e por vezes problematização acerca de certos valores. Do mesmo modo, discutimos sobre as possíveis repercussões de um filme como *Tudo Sobre Minha Mãe* ao ser trabalhado em âmbito escolar, seja entre alunos, professores ou gestores.

Outro ponto interessante foi o fato de que cada um dos professores tinha sua perspectiva, suas impressões sobre o filme, porém, quando nos dispusemos ao debate, houve mudanças de posição e reavaliações, abrindo possibilidades para reconceituações e novas vias para pensarmos a narrativa em questão.

Durante o debate, escolhemos algumas palavras e expressões, destacadas da fala dos próprios colaboradores, no intuito de realizar uma nova proposta: a produção de um vídeo de curta duração, dispondo de câmeras digitais ou de celulares, em que a temática deveria ter como referenciais ou pontos de partida as palavras selecionadas, bem como interlocuções com o filme assistido e com nossa problematização.

A proposta teve ótima aceitação por parte dos professores e todos demonstraram-se motivados para desenvolvê-la e, assim acordamos que a apresentação se daria na semana seguinte, dia 10 de dezembro de 2009.

- No dia **10 de dezembro de 2009** realizamos nosso penúltimo encontro. Este acabou tomando outro caminho, devido ao fato de que os participantes presentes, Caue, Andressa, Tamiris e Fábio, solicitaram um prazo maior para a produção dos vídeos. O grupo passava por um período delicado, próximo do encerramento do semestre, imersos em trabalhos, monografias, avaliações nas escolas onde estagiam,... neste sentido, decidimos concretizar esta proposta na data prevista para nosso encerramento. Durante o fim desta tarde do dia 10 fizemos uma espécie de avaliação informal acerca das propostas, dos filmes abordados e das problematizações de modo amplo, de modo a dar um direcionamento final para esta etapa da pesquisa.

- Grande dia! O fim dos nossos encontros sobre narrativas fílmicas havia chegado... Apesar de estar um pouco sensibilizada devido ao encerramento desta etapa, junto ao grupo que aos poucos foi ganhando uma dimensão diferenciada e que conquistou um lugar afetivo em mim, não podia esconder a grande satisfação e alegria que sentia em poder preparar algo especial a ser compartilhado com os professores para fecharmos nossas proposições.

Por questão de ajuste de horário, optamos por realizar o encontro no dia 21 de dezembro de 2009, uma terça feira, a partir das 13 horas e 30 minutos, em nosso lugar de costume, o LAV.

Infelizmente Andressa avisou que não poderia comparecer, pois estava com problemas de saúde, no entanto nosso grupo contou com uma grande surpresa: a presença de Dânia, que integrou a primeira etapa da pesquisa, nos meses de abril e maio e que, devido à incompatibilidade de horários teve de deixar-nos. Em semanas anteriores havia realizado convite via e-mail e também pessoalmente, para todos os professores que colaboraram com a

pesquisa anteriormente e que, por diferentes motivos não puderam prosseguir. Assim que, tivemos a presença de Dânia, que embora afastada, manteve contato conosco e sempre procurou saber o que estávamos realizando.

Os demais integrantes estavam todos presentes: Josi, Tamiris, Fábio e Caue, empolgadíssimos com suas *“mega-produções cinematográficas”*, conforme afirmou Tamiris. Deste modo, no escurinho do LAV, iniciamos as exhibições.

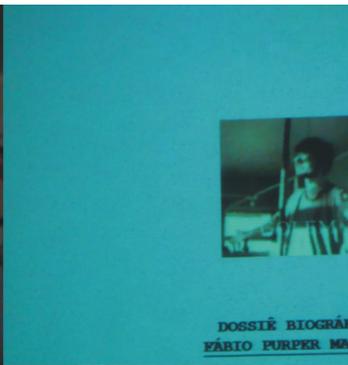
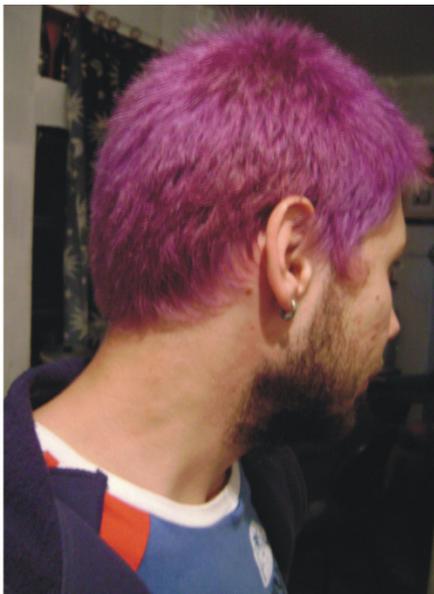
Caue iniciou a apresentações dos vídeos, com seu trabalho intitulado “Minha Vida em Minutos”, na sequência Josi realizou a mostra do seu: “A vida como ela é” e, por fim tamiris e Fábio apresentaram sua co-produção “Rosa Maria”. Ao término de cada vídeo, o grupo tecia comentários, fazia questionamentos, dando espaço para o diálogo.

Em meio às apresentações o clima de descontração prevaleceu, fazíamos brincadeiras, comemos e bebemos, ríamos de algumas situações, ao mesmo tempo em que ouvíamos uns aos outros e sobretudo, as apresentações de algumas narrativas, produzidas por Fábio, Caue e Tamiris, a respeito de suas participações nos encontros, entrelaçadas a outros acontecimentos de suas vidas.

Foi um momento muito significativo, uma vez que nos percebemos enquanto grupo, enquanto coletivo. Durante a sucessão dos encontros, em momento algum desejei me apropriar do que os professores falavam, sorratamente, a fim de usar suas falas, opiniões e posicionamentos com propósitos de ‘mostrar’ o que estava certo ou errado. Ao contrário, apesar de ter algumas suposições no início do percurso, tive a sensação de estar caminhando sobre algo flutuante, que me fornecia um solo arenoso e que por muitas vezes cedeu, se desfez sob meus pés.

E creio ter sido neste solo arenoso que foi possível descobrimos juntos a respeito de nossas atuações docentes, nossos trajetos, nossas escolhas pessoais e profissionais, entendendo como estas estão imbricadas e dificilmente podem ser separadas nos processos de formação.

Neste sentido, penso que este grupo, formado por Andressa, Caue, Fábio, Josi, Tamiris e por mim, entre outros que passaram algum tempo conosco, sentiu-se acolhido mutua e reciprocamente, permitindo-se ser afetado.



é preciso voltar ao foco da pesquisa: formação inicial de professores. o que eu contribuí? no que esta experiência pode ter sido significativa?; o que eu, enquanto professora, formação inicial penso da temática??



voltar a pesquisa foi uma etapa importante para a minha formação inicial.

Quem sou?

Quero ser escritora de livros infantis...

Quero ser grande, quero mostrar beleza e encantar a mente por uma história de realidade.

Sua grande não é livro de ficção, não gosto de realidade.

Quero a minha mãe, meu pai e meu irmão.

Quero independentemente para ser aceita, sem medo.

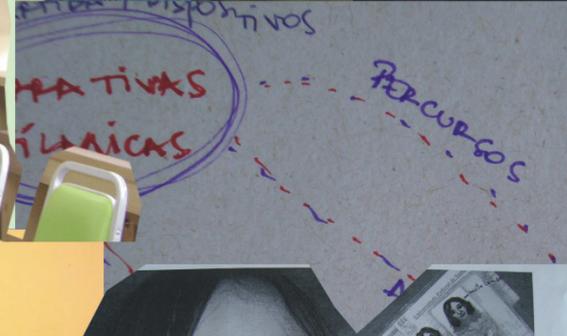
Preço de minha vida, preço de meu amor, preço de minha vida.

Chi da sua decisão

A economia era aquilo que fui e aquilo que quis ser. As consequências eram querer e um desejo de ser o que quer. Eu não sabia que eu queria ser aquilo que eu queria ser.



Desenho Estereótipos Animações primeiros esboços de figura humana bonecos articulados histórias em quadrinhos "bonequinhos de papel" em escola estudo intuitivo de geometria



REVERBERAÇÃO RONTO DA

FORMAÇÃO INICIAL EM ARTES VISUAIS



Parte III: *Uma viagem não é apenas uma viagem, é um reconhecimento*

(...) Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de fator de a(fe)tivação em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro ou um gosto... Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno, um encontro amoroso – ou ao contrário um desencontro... Enfim, você é quem sabe o que lhe permite habitar o ilocalizável, aguçando sua sensibilidade à latitude ambiente. De qualquer maneira, para que possamos prosseguir e juntos revisitar todas aquelas cenas em seus invisíveis platôs, é imprescindível que você encontre o seu próprio fator de a(fe)tivação. (ROLNIK, 2006: 39)

De acordo com Álvaro de Campos, um dos heterônimos do poeta Fernando Pessoa (2009: 300), “a melhor maneira de viajar é sentir. Sentir tudo de todas as maneiras”. Assim, parto para o terceiro momento desta narrativa, que congrega as considerações e análises do que foi encontrado nesta viagem exploratória, onde busquei ‘sentir tudo de todas as maneiras’ e, com o passar do tempo, sentir principalmente de *diferentes* maneiras. Olhar com outras lentes, pensar em ritmos distintos aos habituais, experimentar outros passos...tudo isto para ser capaz de “dar conta” de enxergar o que foi realizado durante estes dois anos de pesquisa e mais precisamente, a fim de ser capaz de refletir acerca do que foi produzido nestes onze encontros realizados com o grupo de professores que colaboraram com a pesquisa.

Segundo Kincheloe e Berry, 2007:63, “a pesquisa é sempre um ato contestado” e, neste sentido falam sobre os conflitos vivenciados durante a realização de uma investigação, mencionando a respeito das (freqüentes) dúvidas e incertezas que permeiam a vida daqueles que pesquisam. “Não devemos ficar constrangidos com esses conflitos, e sim documentá-los como testemunho da complexidade do trabalho com o conhecimento” dizem Kincheloe e Berry (2007) na tentativa de trazer para a pesquisa em educação a possibilidade de desmistificar a trajetória do pesquisador como sendo algo límpido, dotado de tranqüilidade, certezas e respostas certas às perguntas que se colocam durante o processo investigativo.

O que pretendo neste capítulo é trazer as questões levantadas durante o desenrolar dos encontros promovidos, a partir do que foi produzido, visto, mostrado e suscitado pelo grupo de professores que integraram a pesquisa, na tentativa de compor *minha* rede de interpretações e entrecruzamentos em conjunto com os afetos despertados no transcurso desta experiência.

Seguindo a perspectiva da *bricolagem*, enquanto método de pesquisa, entendo que “qualquer ato de interpretação envolve a consideração de um processo orgânico ontológico que está sempre em mutação, sempre avançando rumo à novas interpretações” (KINCHELOE; BERRY, 2007:105), o que conseqüentemente indica que meu olhar sobre os elementos que compõe este corpus de análise está suscetível a novas elaborações e sentidos conforme a existência de novas leituras, novas análises, novos debates acerca do tema, bem como e, sobretudo, conforme se der o passar do tempo.

Para Hernández (2008 a), os “significados não são de ninguém, eles são negociados. Significados não são fixos, variam com o contexto”, deste modo poderia dizer que as considerações e interpretações concebidas por mim hoje, fatalmente sofrerão alterações e terão novos sentidos se realizadas num futuro que se faz extremamente próximo. Afinal, não há como não se deixar modificar, bem como deixar de autorizar a presença da dúvida, ao passo que eu discuta os resultados disto tudo que foi gerado nos encontros com outras pessoas, deixando compor o meu olhar a partir de outros novos olhares que se farão presentes *sobre* esta pesquisa.

- **Raspando a tinta**

Como mencionado ao longo de todo este percurso, busquei desenvolver esta pesquisa imbuída da intenção de transitar e desenvolver a temática em questão em conjunto com os professores que, literalmente, *sujeitaram-se* a participar e colaborar, de maneira generosa, aberta e especialmente dedicada, na concretização de algo coletivo.

No entanto, considero que, a partir do dito por Deleuze (1988), tive *encontros* não com as pessoas, mas sim com o que de mais surpreendente e atraente nelas poderia haver, ao menos no que diz respeito à temática desta investigação.

Encontrei-me com possibilidades pouco esperadas, obtive respostas contrárias às minhas expectativas em vários momentos, fui contrariada, surpreendida... Porque sabia do risco de obter respostas distintas ao que eu supunha ou acreditava, porém a cada nova proposição, fui levada a me despir das verdades em que, mesmo sem querer ou saber, eu me ancorava, e assim me afastava do que considerava porto seguro.

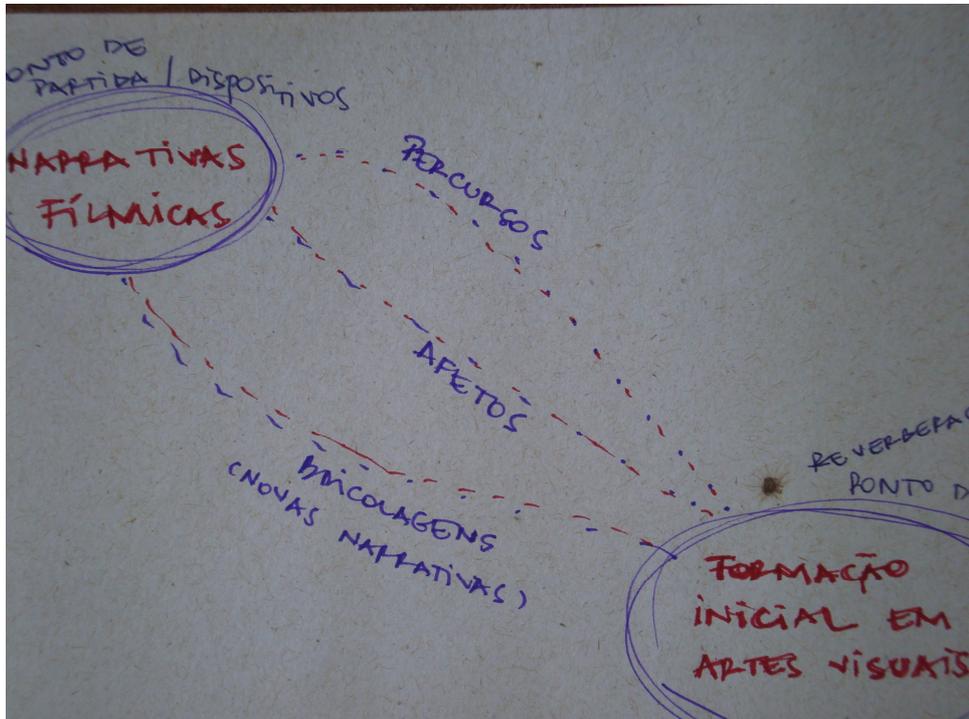
Mais do que isso, foi necessário *“despir-me do que aprendi (...) E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos”* (PESSOA, 2001) a fim de ser capaz de escutar com sinceridade o que me fora dito/mostrado durante estes dois anos de pesquisa.

Não foi fácil raspar as camadas de tinta que se acumularam ao longo do tempo, entretanto creio que à medida que me encontrava com textos, com leituras diferentes e ampliava meu repertório visual, por meio de materiais fílmicos, visitas a exposições, viagens, passeios e de tantas outras maneiras, fui transformando meu pensamento, revendo concepções e desmanchando pré conceitos. Enfim, creio ter tido os meus “encontros”, e os organizado de modo a poder tecer estas considerações.

Penso que a primeira questão a ser trazida constitui-se da relação que estabeleci com os professores que integraram o estudo. Sem dúvida o fato de termos desenvolvido um trabalho que se estendeu, que se realizou paulatinamente e de maneira processual contribuiu para o entendimento desta pesquisa, bem como de seus objetivos. Embora acredite que durante o desenvolvimento do processo em conjunto com o grupo não fosse necessário, nem conveniente, ficar evidenciando quais eram os pontos a serem investigados e analisados, no intuito de evitar condicionar ou induzir respostas, ou mesmo ações por parte dos professores.

Fazendo um retorno à questão que norteou esta pesquisa, isto é, dar a conhecer como as narrativas fílmicas podem afetar a construção dos modos de ver e das narrativas produzidas pelos docentes em formação inicial que participam desta investigação, buscarei estabelecer relações entre os aspectos que perpassaram os encontros e pensá-los em conversação com os autores que vem se fazendo presentes desde então.

Ao pensar uma possível estrutura para a pesquisa, muitas alternativas e caminhos se mostraram interessantes e passíveis de serem seguidos, no entanto, após muitas idas e vindas, recortes, colagens, rasuras e descartes, a que mais se aproximou do que foi projetado e desenvolvido, foi a seguinte:



A partir da sistematização desta estrutura, a realização da pesquisa acabou por tornar-se mais palpável, no sentido de ter possibilitado a visualização de conceitos que se interpuseram no decorrer da investigação, mas que, no entanto estavam “soltas”, parecendo não haver uma unidade entre aquilo que eu buscava e o que estava surgindo ao acaso durante este processo.

Com a delimitação do problema e dos conceitos que seriam chave tanto para as proposições com o grupo de professores, quanto para serem trazidos no período destinado às análises, foi possível focar e aprofundar certos aspectos da pesquisa, sobretudo no período da realização dos encontros. Acabei ficando mais atenta para a recorrência ou para a ausência destas questões nas produções e na fala dos colaboradores, aos poucos fui percebendo o que era mais ou menos significativo para o grupo, bem como fui tomada por outra(s) perspectiva(s) acerca da própria pesquisa.

Trago a seguir para serem discutidos alguns pontos que considero mais relevantes no transcurso deste processo investigativo, a fim de tecer minhas considerações e de comparti-las com os demais leitores, para que possamos juntos *construir novas bricolagens*.

A escrita que realizo agora se dá a partir da seleção de três eixos, os quais se dividem no intuito de melhor transitar por questões se fizeram extremamente importantes e presentes no desencadear da investigação. Os eixos acabaram por conduzir os encontros, por vezes direcionando para aspectos que considere pertinentes de serem abordados entre o grupo e também emergindo do próprio andamento do processo.

Os pontos que servirão como roteiros, isto é, que conduzirão esta análise são respectivamente: os *percursos*, os *afetos* e as *narrativas bricoladas*, que em muitos momentos se fundem, confundem, misturam-se, reverberam e acabam por fim se entrecruzando e criando novas oportunidades para pensar a formação docente em artes visuais.

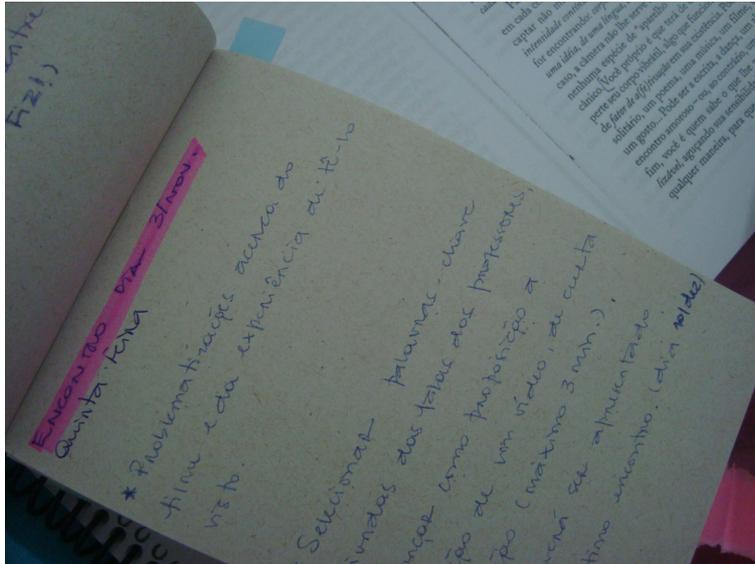
❖ ***Sobre percursos***

Como já mencionei em inúmeros momentos deste texto, os encontros promovidos neste processo investigativo desde o princípio da concepção da pesquisa foram um desejo constante, um ponto primordial para que este estudo se realizasse. Neste sentido, com o transcorrer da pesquisa, os percursos tracejados e trilhados durante os onze encontros sucedidos acabaram por configurar um importante elemento de análise, por meio da processualidade que envolveu o grupo, professores e eu, pesquisadora/propositora.

Notoriamente ao longo de cada encontro, sem deixar de respeitar as particularidades de cada um dos professores, fomos compondo um momento único, construindo um espaço de troca, com unidade, apesar de ser assimétrico, diversificado, inconstante e plural.

A quinta-feira foi o dia da semana destinado para a realização dos encontros. A escolha deveu-se ao fato de que grande parte dos professores estavam matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV,

ministradas neste dia. Assim que, ao término de cada aula, ocorridas no Laboratório de Artes Visuais – LAV, do Centro de Educação da UFSM, destinávamos o encontro para o acontecimento das nossas proposições.



Encontro marcado:
é quinta-feira!

A cada quinta-feira, por volta das 16 horas, dávamos início aos nossos “encontros das narrativas fílmicas”, como nomearam Tamiris e Fábio. Para a realização dos mesmos, a opção por desenvolvê-los no LAV não se deu por acaso, uma vez que este configura-se como importante lugar em nossa formação. Refiro-me a “nossa formação” por que o LAV tem sido presente também em minha trajetória acadêmica, tanto enquanto aluna de graduação, relatando minhas experiências de aluna estagiária, quanto atualmente, como aluna de pós graduação, realizando disciplinas neste ambiente e também participando das reuniões do grupo GEPAEC.

Deste modo, o LAV desempenhou em grande medida, o papel da ambiência, proposta por Oliveira (2009), conferindo ao grupo um espaço de reconhecimento, marcado pelas trocas, pelo caráter de porto seguro, pela familiaridade, pela cooperação. Ali, nos reunimos juntamente ao chimarrão, aos biscoitinhos, aos livros, aos cafés, fizemos nossas sessões de cinema...



*Café preparado por
Caue e Fábio*



*Chimarrão: companheiro
presente em todos os
encontros...*

É notório que este espaço acabou interferindo de maneira positiva no desenvolvimento da pesquisa, ao passo que o grupo sentia-se pertencente, parte integrante daquele território e, neste sentido contribuiu para que a participação de cada um afluísse, acontecendo de um modo mais natural e fluído.



O grupo todo
reunido: polifonia

Para Loponte (2007: 236) “as relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente. Não há estética de si mesmo na solidão. A formação docente é uma ação compartilhada com pares, grupos diversos (dentro ou fora da escola)”, com isso reitero a importância de termos desenvolvido os encontros no LAV, sobretudo por ser um local pensado e projetado para este tipo de trocas, de confluências, numa perspectiva de compartilhamento.

Ainda para pensar este *percurso*, o primeiro ponto que trago para ser problematizado trata-se da recorrência, por meio da fala dos colaboradores, acerca da expectativa com relação ao desenvolvimento de uma proposta que se ancorasse em ensinar ou ofertar possibilidades de inserir as narrativas fílmicas no âmbito escolar. Em diferentes momentos os participantes demonstraram ter se interessado pela pesquisa por acreditarem que dela resultaria uma espécie de manual, de receitas de *como* trabalhar com filmes nas aulas de artes visuais e do que se deve abordar a partir dos filmes em nossas aulas. Mais uma vez, o esperado dizia respeito ao uso instrumental (MARTINS, 2007) do filme, como um modo para chegar aos conteúdos de artes visuais, propriamente ditos.

No entanto, é salutar mencionar que mesmo tendo uma perspectiva distinta à minha, com relação à proposta da pesquisa, o grupo de colaboradores manteve-se aberto às diferentes possibilidades do princípio ao fim dos encontros, demonstrando

abertura e disposição para lançar outras miradas para a experiência em potencial que as narrativas fílmicas carregam em si.

A meu ver a postura assumida pelo grupo, isto é, essa flexibilização, este *estar aberto a*, denota uma característica interessante frente ao período formativo que vivenciam. Penso que estes professores realmente estão buscando uma formação diferenciada, uma formação que não se restrinja a manuais, técnicas, passo a passos para resolver problemas, mas sim uma formação que reflita, questione, pondere e sobretudo não descarte aquilo que não lhes é familiar, ousando sair de uma zona de conforto, que busca o que já é sabido.

Trago Eduardo Galeano (2007: 168), que diz: “No reino da chatice, os bons modos proíbem tudo aquilo que não é imposto pela rotina”. Pois bem, ao que parece Josi, Tamiris, Andressa, Fábio e Caue querem escapar deste reino, querem subvertê-lo.

Para tanto, neste trajeto, o grupo experimentou uma forma até então impensada de se relacionar com as narrativas fílmicas, quando indagados sobre o *que estas poderiam dizer a respeito de si*. Poderiam as narrativas fílmicas vistas pelos professores participar na construção de seus processos de subjetivação?³¹ Em que medida as imagens, os sons, as histórias contadas pelos filmes se agregam, se justapõe, correlacionam-se e interferem nas produções de sentido destes professores?

Tais questionamentos não foram respondidos de imediato, nem tampouco ao final dos encontros, ou pelo menos não da maneira que gostaríamos que fossem

³¹ Poderíamos pensar os processos de subjetivação de acordo com o que aponta Giorgio Agambem (2009:41-42): “Recapitulando, temos assim duas grandes classes, os seres viventes (ou as substâncias) e os dispositivos. E, entre os dois, como terceiro, os sujeitos. Chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos. Naturalmente as substâncias e os sujeitos, como na velha metafísica, parecem sobrepor-se, mas não completamente. Neste sentido, por exemplo, um mesmo indivíduo, uma mesma substância, pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação (...). Ao ilimitado crescimento dos dispositivos no nosso tempo corresponde uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação. Isso pode produzir a impressão de que a categoria da subjetividade no nosso tempo vacila e perde consistência; mas se trata, para ser preciso, não de um cancelamento ou de uma superação, mas de uma disseminação que leva ao extremo o aspecto de mascaramento que sempre acompanhou toda identidade pessoal.

respondidos, numa frase bem construída, objetiva, com uma resposta certa, que não deixasse arestas nem restassem dúvidas. Confesso em muitas vezes ter desejado, ansioso por uma resposta dessas, no louco intuito de acabar de vez com o (meu) problema (de pesquisa)!

Porém, há algum tempo já não considero os filmes com finais felizes, com início-meio-fim bem delineados como os meus preferidos...Passei a ser mobilizada pelo misto de prazer e desconforto provocados por filmes que me deixam incógnitas, que me tiram o sono, que me desestabilizam e encantam justamente pela ausência de respostas.

E assim, a exemplo do que acontece nos filmes, posso também dizer que fomos, os professores colaboradores e eu, instigados muito mais pela vontade de pensar em muitas possíveis respostas, muitos desdobramentos para perguntas que eram respondidas com outras perguntas, do que propriamente pela necessidade de chegar a apenas uma resposta, mantendo o conflito provocado pelo questionamento. Para tanto trago as concepções de Martins (2009 a) que nos diz que

Este é um aspecto educativo preponderante na cultura visual, ou seja, a ênfase na noção de que o conflito/crise tem força produtiva para gerar e debater temas e inquietações que contribuem para uma compreensão crítica da experiência visual. Esses conceitos e argumentos – crise, identidade, dialogia, interpretação - enfatizam a importância de abordarmos as manifestações culturais como ‘artefatos sociais’, produtos simbólicos que formam nossas identidades e identificações como indivíduos. (p. 3721)

Considero que houve um deslocamento perceptível acerca da noção do papel dos filmes neste caso da pesquisa, dada a permanência do grupo de professores mesmo com o reconhecimento do(s) objetivo(s) do trabalho e isto deve-se ao fato de que os participantes concederam-se esta experiência, este tempo para um novo olhar.

Contudo, observo que esta mudança não aconteceu somente por parte dos professores, posto que também foi necessário de minha parte uma nova visão sobre o trabalho desenvolvido com o grupo. Foi preciso que eu também me permitisse olhar de outras maneiras, especialmente para o fato de que não estava atuando naquele momento como professora, que deve controlar a frequência, a entrega de

trabalhos, o cumprimento de tarefas, mas sim, observar que dentro da vida acadêmica e pessoal de cada colaborador, estava inserida minha proposta de pesquisa.

Deste modo, sobretudo no segundo período destinado aos encontros, foi possível repensar meu posicionamento diante do grupo e das proposições, tornando-os mais flexíveis, no sentido de estar aberta para o que os professores poderiam me oferecer, sem restrições e sem premeditar os acontecimentos e resultados previamente ao seu acontecimento.

Sobre a relação dos professores com narrativas fílmicas, na primeira etapa da produção dos dados, foi proposto ao grupo que respondesse a um questionário, relativo às suas preferências quanto a filmes, bem como quanto aos gêneros mais assistidos. De acordo com as respostas obtidas, todos tinham o hábito de ver filmes, principalmente em casa.

Algumas respostas deflagraram uma forma diferenciada de se relacionar com as narrativas fílmicas a partir do ingresso no curso de Artes Visuais. É o caso da fala de Caue, que diz:

(Caue) - Inicialmente quando assisto a um filme, analiso a história e a atuação dos personagens, vou percebendo como tudo está relacionado e se relacionando dentro do filme. E depois que entrei no curso de artes visuais, percebo como o meu "olhar" foi mudando, o gosto por assistir filmes não depende só da propaganda, mas assisto pelo elenco e pela história. Para eu gostar mesmo de um filme, eu comparo às vezes com uma peça de teatro, ele precisa ter "ação" no sentido de te tocar e mexer com alguns sentidos. Gosto de assistir muito a comédias românticas, pois, a maior parte delas proporciona essa "ação" é o engraçado misturado ao triste, e ao dramático às vezes. Observo também a fotografia, acho que o contexto do filme colabora muito para que a história possa parecer verdadeira ou pelo menos bem feita.

Fábio também salienta que sua relação com os filmes está diretamente ligada às pesquisas que desenvolve no curso de graduação, onde procura

Fábio – (...) *pesquisar filmes relacionados aos que eu gosto, tanto por tema quanto por autoria. Tento aproveitar algo da estética deles como influência para minha produção, e também planejo usá-la como referência em minha pesquisa em Licenciatura.*

De certo modo, é possível verificar por meio das respostas e por meio de falas no decorrer dos encontros que questões relativas à estética do filme acabam preponderando frente aos demais aspectos presentes nas narrativas fílmicas e isto pode ser atribuído à familiaridade com que estes professores articulam-se com outras visualidades durante o curso de formação.

Não obstante, ainda como consequência da sua formação, sobretudo do período em que realizam as disciplinas em ateliês, é possível perceber a frequente fragmentação entre popular e erudito, *cult* e comercial. Os professores em formação passam por alguns embates conceituais, frutos da realização de disciplinas comuns aos dois cursos: licenciatura e bacharelado em artes visuais. Em sua maioria estas disciplinas são as práticas de ateliê, onde existe o desenvolvimento de uma proposta em poéticas visuais. Porém, neste período de três semestres vivenciados em ateliê, os alunos da licenciatura recebem a mesma formação que os alunos do curso de bacharelado, sem, no entanto haver uma diferenciação quanto aos objetivos destas práticas.

Frente a isso é comum que os alunos da licenciatura, ao terem sua formação vinculada à dos bacharéis, caiam nestas dicotomizações, promovendo juízos de valor acerca do que é bom ou não em termos de produções culturais, fazendo-se necessário para a ocorrência de um conhecimento artístico crítico que haja um confronto com a tradição e os cânones que mediam as produções simbólicas. (MARTINS, 2009 a: 3720)

Contudo, um dado importante neste processo foi a minha inserção como professora do curso de licenciatura. Até o primeiro semestre de 2009 atuei como professora das disciplinas de gravura (Gravura em Metal, Litografia e Xilogravura) e

geometria descritiva, trabalhando com as duas graduações – licenciatura e bacharelado – e, a partir do segundo semestre letivo de 2009, passei a atuar exclusivamente nas disciplinas do curso de licenciatura. Esta mudança acabou por provocar novos interesses, transformações e reflexões acerca da pesquisa, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Este tornou-se um importante elemento no desenvolvimento do percurso que vínhamos trilhando, foi possível alinharmos questões recorrentes nas aulas e que emergiam nas discussões dos encontros. Mesmo sem querer, este segundo momento da pesquisa, que acabou coincidindo com a referida mudança no meu campo de atuação profissional, provocou uma sintonia de vozes, por vezes um uníssono, entre mim e os professores colaboradores que foram meus alunos em várias disciplinas.

Deste modo, o *percurso* apresentado até então se fragmenta, se desfaz, se reorienta e se desenha em muitos outros momentos deste texto. Inclusive você, assim como eu, possivelmente se surpreenderá e idagará: ‘mas essa parte da história não se encaixa melhor neste (ou naquele) eixo?’ ‘Não ficaria mais adequado se contado mais adiante?’... Dentre muitas outras possíveis perguntas.

De antemão, permito-me justificar e dizer que ao menos por este momento preferi que ficassem nesta disposição, sobretudo, pois penso nesta narrativa como algo com muitas brechas, muitos pontos de encaixe amigável e outros talvez forçosos... Quase desencaixes, mas que por serem assim potencializam outras (*as suas*) bricolagens.

❖ **Sobre afetos**

Este é o momento do filme em que seremos captados, resgatados pelo mocinho/mocinha da história. Em meio a sinuosidades seremos ou não tocados pela narrativa que tenta a todo custo manter-nos presos, encantados, partícipes...

Deste modo, retomo o convite, desta vez para chamar o leitor para este entremeio da pesquisa, que se faz e se desfaz em muitos nós, e claro, que se faz e desfaz em/de afetos.

Rolnik (2006) instiga-me a pensar sobre o afeto enquanto elemento capaz de territorializar ou desterritorializar, que adentra e marca, mas que também se esvai, se perde, dá passagem.

Movimentos de territorialização: intensidades se definindo através de certas matérias de expressão; nascimento de mundos. Movimentos de desterritorialização: territórios perdendo a força de encantamento; mundos que se acabam; partículas de afeto expatriadas, sem forma e sem rumo. São os movimentos de orientação e desorientação de nossas personagens. (p. 36)

E por aí, disparo as relações que serão construídas ou bricoladas a partir dos sentidos produzidos pelo grupo (e isto me inclui), especialmente no que diz respeito ao trabalho que desenvolvemos a partir dos dispositivos lançados ao longo de todos os encontros.

Tais dispositivos, compostos por elementos distintos entre si, porém com objetivos bastante semelhantes, acabaram por configurar e demarcar o percurso feito por cada colaborador. Ver, escrever, falar, produzir...ditos assim parecem realmente assustadores, devido a aparente sobrecarga que poderiam vir a ser, em meio a tantos outros afazeres aos quais os professores colaboradores estão submetidos: estágios, disciplinas, monografias, dentre tantos outros que compõe seus cotidianos. Para tanto, os dispositivos foram colocados, desde o primeiro convite para participação na pesquisa como possibilidades e não como metas a serem cumpridas.

Neste sentido a proposição de cada exercício reflexivo ou de cada produção (textual ou visual) tinha como objetivo servir como um disparador, um elemento que provocasse ou promovesse diferentes sentido(s) nos colaboradores.

Creio ter sido por meio destes dispositivos que aos poucos foi se tornando possível a realização das *minhas* bricolagens, isto é, por meio dos resultados obtidos em cada experiência é que fui colando uns fragmentos aos outros, que fui encaixando e montando elementos que pudessem dizer sobre os afetos do grupo com relação às narrativas fílmicas.

Desde a primeira etapa da realização dos encontros fui solicitando que o grupo produzisse algo relativo às suas experiências com filmes, no intuito de tentar

me aproximar e conhecer um pouco sobre como eram as articulações entre os professores e estas narrativas. Assim, paulatinamente fui descobrindo como se davam tais relações.

Após a sucessão de muitos encontros, e do recesso que houve no semestre letivo, retornamos à pesquisa e fizemos uma espécie de avaliação, informal, sobre o andamento dos encontros, dando a conhecer a opinião do grupo acerca das proposições. Nesta avaliação poucos professores estiveram presentes, no entanto foi possível descobrir que nem todos estavam acompanhando as proposições, sendo que um dos colaboradores manifestou-se, dizendo estar considerando um tanto quanto confusas as propostas por “não conseguir entender onde eu queria chegar”.

Contudo após este comentário os outros presentes manifestaram-se dizendo que entendiam as proposições como possibilidades e não como fins em si, e que percebiam todas as propostas entrecruzadas, devido às relações entre as produções e as reflexões oriundas dos nossos diálogos.

Neste mesmo dia lancei para o grupo a possibilidade de assistirmos a alguns filmes nos encontros seguintes e que era importante que eles também fizessem escolhas quanto aos títulos escolhidos, mas para minha grande surpresa, os participantes em acordo solicitaram que eu fizesse as escolhas. Os motivos foram diferentes:

Josi afirmou que não possuía um repertório tão grande de filmes a ponto de sugerir algum que fosse interessante para o grupo todo assistir, já **Tamiris** e **Fábio** solicitaram que eu fizesse a escolha argumentando que gostariam de conhecer possibilidades diferentes e que possivelmente eu teria sugestões distintas e que poderiam ser interessantes para todo o grupo. Os demais, embora encontrando-se ausentes naquele momento, posteriormente também solicitaram que a escolha partisse de mim.

Diante disso é que se deu a proposição do primeiro filme, Albergue Espanhol (*L'Aubergue Spagnole*), do diretor Cédric Klapisch. A escolha do filme estava relacionada ao tema da pesquisa, à questão do afeto, da fragmentação e das narrativas que se constroem a partir de recortes, mesclas, compondo-se sob a forma

de bricolamentos, onde estes acontecem devido aos múltiplos processos de interação e da conseqüente compreensão da construção do eu (KINCHELOE; BERRY, 2007).

Durante a exibição do filme solicitei que fizessem apontamentos e anotações sobre suas percepções, sobre o que consideravam mais marcante e significativo nesta narrativa, bem como sobre como havia sido a experiência de tê-lo visto. Assim, com anotações a postos, no encontro seguinte realizamos um debate acerca do filme Albergue Espanhol.

Nenhum dos cinco participantes conhecia o filme, e foi unanimidade entre o grupo a satisfação em assisti-lo. Cada professor teceu relações com suas experiências pessoais, com embates e acontecimentos vivenciados em suas trajetórias.

Em suas anotações Caue descreve que

Caue - (...) *Ao iniciar o filme, já achei bacana a edição, os fragmentos, das imagens... Me lembrou o momento atual onde falamos, discutimos, pensamos sobre a fragmentação (do sujeito, dentre outras coisas). A movimentação no início do filme, quando a personagem anda por corredores, quase que em um labirinto. Gostei muito da interpretação do ator, e a personagem com uma certa delicadeza... Várias questões sobre o “eu” surgiram durante o filme, como a cotidianidade, namoro, família, universidade, emprego, decisões a tomar, as amizades, festas. Adorei as personagens e como elas conviviam no apartamento, suas diferenças culturais, de país, de língua, sexualidade. Os lugares também suscitaram cores, calores, alegrias, melancolias (...)*

Por sua vez, Fábio associa algumas passagens do filme à sua vida, em situações de “estranhamento e fascínio com as diversidades”, e estabelece relações também com sua trajetória acadêmica, ao contar que

Fábio - *Assim como o protagonista, passei por uma experiência de estudar algo que, aos poucos, foi se tornando mais um fardo que*

uma possibilidade de realização profissional, e abandonei este rumo burocrata que tomava, em busca de um estudo que tivesse mais relação comigo, com meus sonhos.

As imagens do filme evocam o contexto vivido por quem se desloca para outra cidade ou país, outra cultura. A cena em que o personagem, cheio de malas, reflete que aquelas ruas estranhas, logo seriam familiares, traz uma imagem muito familiar, assim como muitas imagens das que foram postas em mosaico na abertura.

Um dos pontos destacados por Tamiris girou em torno da questão familiar, onde cita a relação do personagem principal, Xavier, com sua mãe:

Tamiris – *Me chama também a atenção uma certa chantagem emocional exercida pela mãe do rapaz no momento do embarque. Ao invés de incentivá-lo a ir sem medo, ela até o último momento diz que ainda há tempo para desistir. Nisso se vê como a emoção, o sentimento de mãe fala mais alto e não a faz perceber o quanto suas palavras podem tornar mais difícil esse afastamento.*

O fato de estar saindo de casa, indo morar longe da família acarreta inúmeras mudanças no pensamento e na compreensão de si e do mundo. Minha identificação com essa situação é direta. É preciso se adaptar, encontrar pessoas com as quais você se identifique, ou buscar um ponto mínimo de identificação como apoio quando as diferenças falam mais alto.

As considerações de Josi tocam pontos comuns aos demais, no entanto enfatizam aspectos relacionados à territorialidade, ao novo espaço habitado. Josi inicia sua fala dizendo que

Josi – *Quando o filme iniciou, pensei que de mim dizia apenas o fato de ser narrado em primeira pessoa, uma vez que o personagem principal estava contando a narrativa, e considerando que eu estou sempre contando uma história que aconteceu comigo em qualquer tempo, seja ele passado distante ou próximo.*

Porém ao longo da narrativa, fatos e cenas foram me parecendo familiares. Eu me via no filme, em determinados momentos. Em muitos deles. A mudança de casa, de cidade – no meu caso, no filme

se trata de país – Cidade que nunca se pisou antes, perder-se em ruas que agora seria ridículo, dar voltas e voltas até poder encontrar o que se desejava, e no fim descobrir que já passou por ali antes, há quinze minutos e não havia percebido. Adaptação à cultura diferente, o preconceito com o jeito de falar; a casa nova, que não é casa, é uma república, onde se divide espaços com pessoas há dois minutos desconhecidas, onde existem mais espaços de convívio público do que particulares, que a tua privacidade não é mais tua e sim do conjunto, tudo é partilhado, compartilhado, dividido, experiências, ideias, ideais, espaço...

A colaboradora **Andressa** esteve presente nestes encontros, no entanto realizou suas considerações de forma oral e não escrita, conforme os demais. A partir dos outros relatos, Andressa teceu sua fala ancorada em questões como a inserção em uma nova cultura, com o fato de ser constituído por características inerentes a diferentes pessoas e situações, reforçando em muitos momentos os aspectos mencionados pelos outros professores e deflagrando o papel da experiência, do vivido, como algo fortemente presente em todos os depoimentos.

Aliás, cabe aqui refletir acerca da própria forma com que se deu a participação de Andressa nos encontros com o grupo, em que, diferente dos demais, Andressa sempre incorporou os debates, participou de certas proposições, contudo sempre numa relação presente/ausente, ‘fugidia’, deixando lacunas e espaços em aberto, contudo sem deixar de exercer seu papel entre o coletivo e contribuir, à sua maneira, das proposições, dando de si e realizando o melhor possível neste momento.

A meu ver esta situação remete de certa forma, a algo que encontramos cotidianamente no meio acadêmico, onde temos alunos que ‘não se entregam’, não se doam, participam das aulas, porém sempre de modo inconstante, impermanente, demarcando um lugar de conflito, uma vez que fazem parte do grupo (de alunos), mas não chegam a participar por inteiro de certos processos lançados em sala de aula.

Contudo, observo que talvez o que ocorra em certos casos seja a articulação de expectativas e desejos diferenciados, de professores e alunos frente aos processos formativos, em que cada um envolve-se e participa de acordo com aquilo que quer dar ou não de si ao grupo. E esta situação pode inclusive ser pensada a partir do filme em questão, Albergue Espanhol, onde cada morador do albergue se entrega e contribui da maneira que pode, de acordo com seus limites, intenções e vontades, sem que isto configure uma perda, ou necessariamente falta de interesse, sendo talvez uma questão de repensar os agenciamentos e negociações que se dão entre subjetividades distintas.

Destarte, fazendo um retorno ao filme, a proposição da assistência de Albergue Espanhol fez-nos pensar sobre nossas experiências ao sairmos de casa pela primeira vez, vivendo em um lugar, uma cidade diferente, com pessoas desconhecidas... Cada um de nós, tendo experimentado essas situações, pudemos retornar e fazer um exercício de certa forma avaliativo acerca de quantas coisas foram trazidas, carregadas ou mesmo deixadas ao longo deste processo e de como, entre perdas e ganhos, acabamos por pensar da forma como pensamos hoje e de como detalhes considerados tão pequenos podem atuar em nós de modo tão significativo.

Deste modo, sobre os desejos, sensações e movimentos suscitados pelas imagens, Martins e Tourinho (2009a) explicitam que

a experiência visual funciona como um cosmos imagético que envolve e/ou assedia as pessoas sugerindo ou gerando links com repertórios individuais. Os repertórios individuais envolvem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores. São imagens associadas a momentos/episódios marcantes na trajetória dos indivíduos que, por várias razões, são preservadas por eles para se protegerem e lembrarem das emoções que essas imagens acionam.

Os repertórios individuais incluem, também, imagens guardadas com afeto e com as quais as pessoas se reservam o direito de reviver as emoções que elas suscitam particularmente em momentos e celebrações especiais. (2009a: 6-7)

Por meio dos fragmentos transcritos, é possível refletir sobre os trânsitos ocorridos entre a narrativa fílmica e as narrativas de vida construídas pelos colaboradores. É perceptível em suas falas, seus gestos, suas feições, que o filme tocou em pontos que até então não haviam sido compartilhados com outras

peças, nem tampouco divididos e problematizados frente aos modos como possivelmente repercutem em sua formação, em seus modos de constituir-se docente. Neste caso, a narrativa fílmica escolhida agiu como um dispositivo que proporcionou a cada um dos professores um olhar voltado para si, para as formas como vêm se construindo subjetivamente, acionando, sem sombra de dúvida, afetos latentes, mas até então adormecidos.

E com isso, associo este remexer e este revirar-se ao processo de invenção, em que segundo a etimologia latina deste conceito – *invenire* - compomos com restos arqueológicos. (KASTRUP, 2005: 4). Segundo Kastrup (idem: ibidem) “inventar é garimpar algo que restava escondido, oculto, mas que, após serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá”, e desta maneira cada professor foi removendo algumas camadas e revelando importantes detalhes de suas histórias. Neste caso, acredito ter havido um disparo, um estalo, um abalo, e faço-me complementar com as palavras de Rolnik (2006: 31), por sua vez tomada pelo pensamento de Deleuze e Spinoza, que nos fala tão bem a respeito da complexa relação desencadeada pelo ato de afetar

No encontro, os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. Eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos... E seu corpo vibrátil vai mais longe: tais intensidades, no próprio momento que surgem, já traçam um segundo movimento do desejo, tão imperceptível quanto o primeiro. Ficam ensaiando, mesmo que desajeitadamente, jeitos, e trejeitos, gestos, expressões de rosto, palavras... (...) Afetos só ganham espessura de real quando se efetuam.

Em meio ao debate sobre o filme, não foram só as palavras que contaram histórias, o corpo todo dos professores sentia necessidade de falar: as mãos, o movimento na cadeira, a emoção na voz que oscilava, as expressões faciais...

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. (GALEANO, 2007: 23)

Todos estes são dados que contribuem para pensarmos sobre como este filme, enquanto acontecimento, enquanto um encontro (conforme Deleuze), pode ter provocado um deslocamento afetivo e perceptivo na condição subjetiva de cada colaborador.

Assim, ainda tomados pelas reverberações de Albergue Espanhol, os professores foram convidados a produzir uma narrativa visual, centrada em algumas palavras-chave, pinçadas a partir de todas as considerações realizadas durante o debate. A narrativa deveria ser apresentada no encontro seguinte (dia 26 de outubro de 2009) e teria como pontos de partida as seguintes palavras: *transformação* (sugerida por Josi); *eu fragmentado* (sugerida por Cauê); *estranhamento* (sugerida por Tamiris); *burocracia* (sugerida por Fábio).

No encontro seguinte cada professor apresentou sua narrativa, que pode ser vista a seguir através de alguns registros e reproduções:

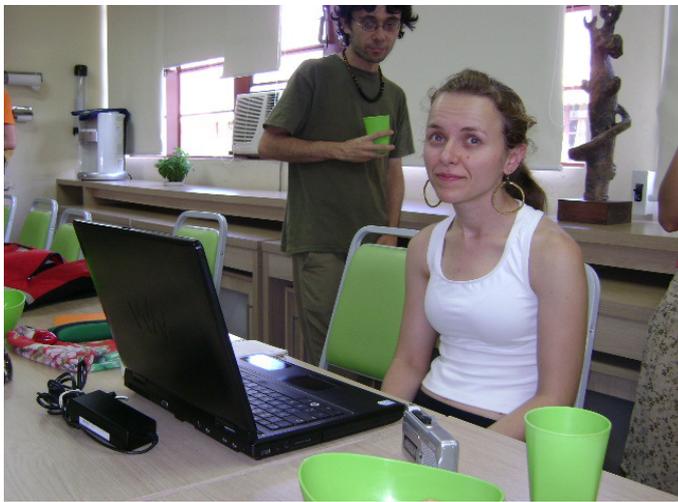
*Cauê com seu “arquivo”,
realizado a partir da palavra ‘eus’*





*Detalhes e
experimentações do
“arquivo” de Caue*





*Apresentação narrativa
de Josi: 'EUS', realizada
a partir da palavra
'transformação'*



Apresentação da narrativa de Tamiris, que utilizou a palavra “estranhamento” como dispositivo.





Apresentação da narrativa de Fábio: "Claustros, produzida a partir da palavra "burocracia"



Juntamente a cada apresentação, os professores manifestavam-se, tecendo comentários sobre as produções dos colegas, fazendo o que Josi e Caue chamaram de “uma outra narrativa”, construída sempre a partir de fragmentos, por sua vez também constituídos de outros micropedaços.

A fim de dar prosseguimento a este diálogo, trago as considerações de Martins (2009a: 3722), a fim de pensarmos a respeito das imagens enquanto potências, onde este nos fala:

(...) as imagens acionam um processo de mediação entre percepção, pensamento e realidade externa. A percepção excita, modera e/ou reprime o trânsito de idéias, imagens, representações e experiências vividas. O pensamento, de maneira multidirecional, processa desejos, ansiedades, afetos, libidos auditivas e visuais que criam relações entre subjetividades individuais e comportamentos coletivos possibilitando uma construção social da compreensão dessas mediações. A realidade externa é uma espécie de cosmos sensorial, fluído e flutuante onde identidades, valores e crenças são representados, expostos parcialmente e ambientados através de preferências, discordâncias, conflitos e contradições.

Destarte, é possível observarmos tais aspectos durante o transcorrer do trabalho realizado com o filme *Albergue Espanhol*, onde em cada proposição foram sendo constituídas e articuladas entre si relações de troca, de atribuições de sentidos bem como construções de novos significados e compreensões a partir da narrativa fílmica experienciada pelo grupo.

➤ ***Prestando atenção em cores que eu não sei o nome...***³²

Com o decorrer das proposições, tivemos uma nova experiência fílmica: a exibição do filme *‘Tudo Sobre Minha Mãe’* (Todo Sobre Mi Madre, 1999), de Pedro Almodóvar. Assim como no primeiro filme exibido, nenhum dos colaboradores havia assistido a este título, embora Caue, Tamiris e Fábio já conhecessem outras produções do diretor espanhol.

A escolha por esta narrativa deu-se por considerá-la uma boa possibilidade de discutir questões relacionadas ao visual, presentes na estética deste filme e reconhecidamente características das produções de Almodóvar. *Tudo sobre minha mãe*, filme que marcou a entrada do diretor no cenário mundial, garantindo-lhe

³² Subtítulo extraído da música *Esquadros*, da cantora e compositora Adriana Calcanhotto.

reconhecimento, sobretudo da crítica norte-americana e dando visibilidade a sua produção, que tornou-se ainda mais conhecida devido ao Oscar recebido por melhor filme estrangeiro, dentre outros prêmios: Globo de Ouro também por melhor filme estrangeiro e prêmio de melhor diretor no Festival de Cannes.

Além disso, o filme aborda aspectos que considere bastante caros ao grupo e presentes em nossos diálogos no decorrer destes meses, como questões de gênero e sexualidade, família, a viagem como metáfora da busca pelo auto(re)conhecimento. Segundo Almodóvar (*in* STRAUSS, 2008: 212), este pode ser considerado um de seus filmes mais intensos, onde “a literatura, o teatro, o amor de duas mulheres, a mãe ferida que luta, o mundo do travesti Agrado e da prostituição” são assuntos já tratados, no entanto neste caso foram abordados “de uma maneira muito diferente” (*idem:ibidem*).

Neste sentido, a proposição deste filme acabou desencadeando nos professores movimentos bastante distintos, inquietando e causando-lhes estranhamentos, evidenciados nos risos (por vezes nervosos), nos olhares de surpresa, nas lágrimas, nos suspiros...



Fábio e Tamiris assistindo ao filme

No encontro subsequente, destinado ao debate acerca das impressões oriundas da exibição da narrativa fílmica, os professores trouxeram apontamentos sobre o que consideraram marcante.

Josi iniciou o debate dizendo que o filme havia lhe causado certo desconforto, devido às situações inesperadas e por vezes “bizarras”, pela história que *“misturava tantos tipos diferentes: a mulher que descobre que o marido é travesti, depois a freira que tem um caso com o mesmo travesti e ainda fica grávida!”*. Contudo, Josi esclarece que no decorrer do filme foi tomada por diferentes sentimentos, e que durante a assistência do mesmo passou a pensar sobre a relação que tem com seus pais, dizendo que

(Josi) - *não conhecemos nossos pais, desconhecemos seus passados, a história de vida deles antes de nós... bem como eles só conhecem a ‘Josi de casa’, eles não sabem como é minha vida aqui, como eu sou em diversas situações...*

As considerações de Caue dialogam com as de Josi, quando este apresenta ao grupo suas reflexões e menciona sobre os estranhamentos que a narrativa acabou suscitando e complementa:

(Caue) – *As questões familiares são marcantes: quando ela perde o filho, quando ela conta seu passado... seu marido travestido... opa! Como assim? Um travesti como pai? Sim, situações que por algum motivo nos põe a prova. Coloca a tona nossos preconceitos; essas e outras situações como a do personagem vivido por Penélope Cruz, também emocionam na sua relação com o pai, com a mãe. Sua gravidez de risco. O pai do seu filho. Relações entrecruzadas, como nosso cotidiano, como nossa vida, como a realidade que temos a nossa frente dia após dia. [...]*

Lembro também da personagem ‘Agrado’ onde hoje nós podemos ‘comprar’ um corpo ao nosso gosto, basta ter dinheiro, ele compra tudo. Compramos um corpo lindo, da moda como se estivéssemos num supermercado escolhendo os produtos que precisamos ou que gostamos. O apelo do corpo também trata da homo-transsexualidade

sem preconceitos como algo normal, que é, mas que dependendo do espectador pode até chocar.



Cauê apresentando suas percepções acerca de Tudo Sobre Minha Mãe.



O grupo reunido em torno das 'cores de Almodóvar', do café e do chimarrão...

Entrelaçando suas percepções às de Caue, **Tamiris** inicia sua fala dizendo que, num primeiro momento o que mais lhe chamou atenção no filme foram as cores, onipresentes em todas as cenas, através de estampas que “*sempre saltam aos olhos*”. No entanto, prossegue a leitura de seus apontamentos afirmando:

(Tamiris) - [...] a temática me causa estranhamento, ao mesmo tempo em que considero muito interessante o fato de o filme mostrar o ponto de vista de um cotidiano, que apesar de sempre sabermos existir, acabamos pensando nesse espaço como o espaço do outro, observando com um olhar de quem não vivencia esta realidade. No filme, nos vemos dentro desse ambiente periférico de travestis e prostituição, nos identificando com personagens e nos emocionando com suas atitudes frente às situações difíceis que se vêem confrontados.

Um filho que não conhece nada sobre o passado da própria mãe e, conseqüentemente, sobre sua própria origem; uma mãe que perde o filho e sai à procura de algo que preencha um pouco de sua solidão; uma menina que pratica caridade, mas engravidando busca apoio em uma estranha, na qual deposita mais confiança que na

própria família. Isso tudo me faz pensar nas inúmeras identidades que cada indivíduo carrega em si, do quanto dessas inúmeras identificações cada pessoa com as quais convivo é capaz de conhecer de mim, assim como os preconceitos que criamos por chamar de 'todo' apenas uma parcela mínima do que nos é revelado de alguém.

Após Tamiris concluir sua leitura, os demais integrantes do grupo comentaram sobre suas considerações. Neste momento realizamos um diálogo sobre particularidades de nossas vidas no tocante à família, a infância e sobre como certos fatores acabam sendo determinantes nas posturas e condutas assumidas ao longo do tempo.

Foi então que **Andressa** compartilhou conosco parte de sua trajetória, contando que este filme a toca especialmente por narrar uma história que se parece com a sua. Andressa diz que assim como o personagem Esteban, que desejava conhecer seu pai e descobrir sobre sua origem, ela também durante alguns anos esteve em busca de desvendar quem era seu pai e conseqüentemente conhecer uma diferente versão para sua história de vida. Ao passo que Andressa relatava suas experiências em busca do pai, todos nós ficávamos surpresos e por vezes encantados em meio a tantas semelhanças com o filme, pelo fato de estarmos conhecendo detalhes tão pessoais acerca da vida de nossa colega de grupo e principalmente pela escolha em ter divido-a conosco.

Assim contavam sonhos e lembranças, amores e desamores; discutiam, se abraçavam, brigavam; compartilhavam certezas e belezas e também dúvidas e culpas e perguntas que não têm resposta. (GALEANO, 2007:23)

O debate sobre as relações familiares, sobre os laços construídos e partilhados acabou se multiplicando, sob o desenho de histórias sobre acontecimentos, desventuras e muitos outros 'causos' que foram sendo acomodados e assentados de tal forma que articularam uma outra narrativa: a *nossa*, enquanto grupo.



Andressa na tarde do dia 3 de dezembro

Penso esta *outra* narrativa segundo o que Josso (2004) considera como característico deste processo, inferindo que,

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. (p.41)

No caso específico do encontro desta tarde, o debate gerado entre o grupo, após termos experienciado o filme 'Tudo sobre minha mãe', acabou disseminando reflexões em torno de elementos pouco tocados quando tratamos de formação docente. Os aspectos mencionados por cada um dos professores, envolviam questões conceituais, questões que se alicerçam em princípios, valores, crenças, preconceitos, gostos e preferências advindos de relações familiares, de cartografias e territórios muitas vezes intocados e que congregam em si redes afetivas um tanto quanto complexas. Por sua vez, estas redes só podem ser mexidas e tocadas com o consentimento daquele que a detém, a fim de não ser violada.

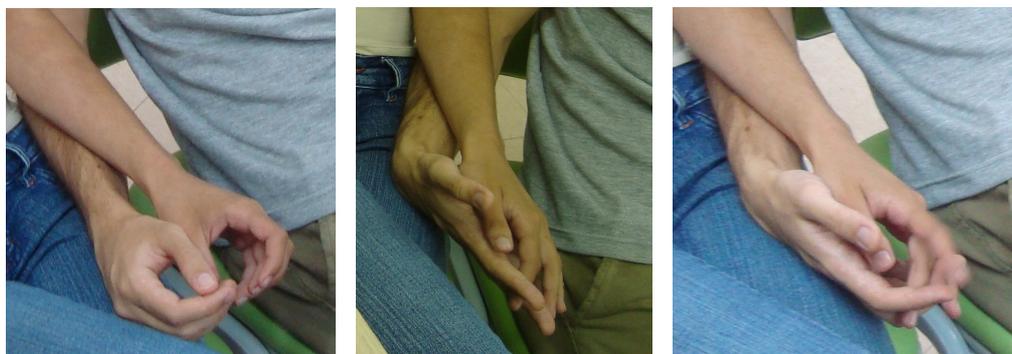
Contudo, uma vez consentido, este deslocamento pode trazer boas surpresas, como foi o caso do que aconteceu neste encontro. Ao levantarmos questões aparentemente sem relevância para o debate, chegamos a problematizações acerca da naturalização de certos tabus na escola, como o caso

da morte e da sexualidade, presentes na vida dos estudantes, porém conscientemente ignoradas pelas instituições de ensino.

Caue complementa dizendo que

(Caue) - Almodóvar ao mostrar a vida de personagens considerados tão diferentes dos 'padrões de normalidade' da sociedade, como a conhecemos, acaba por confrontar-nos com nossos conflitos internos, nossas 'verdades', convida-nos de maneira provocativa a rever nossas posturas de certo e errado.

Ainda, falamos sobre a dificuldade e o desconforto que estes embates nos provocam quando tentamos enfrentá-los. Não obstante, uma vez decididos a problematizar e discutir sobre características tão fortemente alimentadas e arraigadas culturalmente, obtemos mudanças consideráveis, principalmente se considerarmos que “nas sociedades contemporâneas, os discursos dominantes influenciam poderosamente não apenas o que é contado visto e historiado, mas, principalmente, **como** é contado visto e historiado” (MARTINS e TOURINHO, 2009: 11), possibilitando, quem sabe, novas posturas e olhares frente ao diferente, ao estranho ou simplesmente frente ao que desconhecemos.

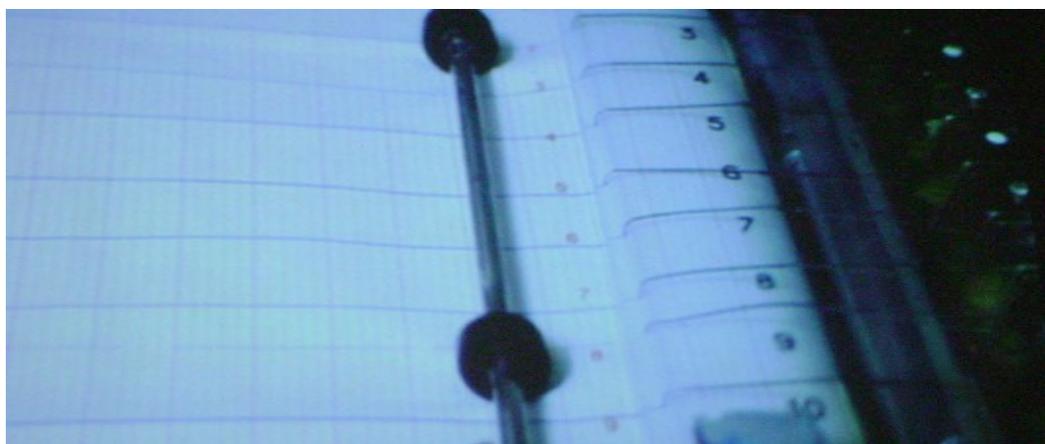


Destarte, foi através do exercício de adentrar no filme, para tentar responder à pergunta “o que esta narrativa pode dizer sobre mim”, que muitos de nós deparamos com elementos, personagens, cores, relações e sentimentos muito próximos de

nossas realidades. Realidades estas que se configuram como flutuantes, frágeis e cambiantes e que, a todo o momento insistem em nos interrogar e colocar contra a parede, informando-nos sobre nossa incompletude³³ e ambivalência. Neste processo, aprendemos sobre nós ao vermos o outro projetado na narrativa fílmica, enquanto estamos imersos em suas imagens e,

por esta razão a consciência do que é conhecido ou desconhecido torna-se importante quando estudamos e interpretamos imagens. Nesse sentido, a interpretação ganha importância porque deve ser vista como um procedimento, instrumento através do qual podemos criar um trânsito entre consciência – uma percepção implícita (noção, idéia, suposição) - e experiência, ou seja, a explicitação da percepção. (MARTINS, 2009 a: 3718)

Com isso, podemos pensar na relevância da interpretação de imagens, a partir do elucidado por Martins, no intuito de tentar melhor perceber a entrada em cena de determinadas imagens, carregadas de posicionamentos e questões ideológicas, na produção de nossos discursos.



Cena do filme 'Tudo sobre minha mãe'

³³ De acordo com Hall (2006:39) a “identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude”.

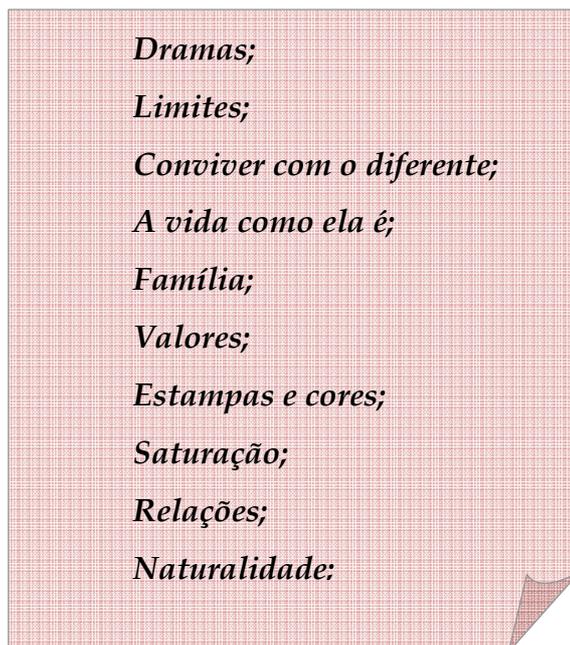


Os professores imersos na narrativa de Almodóvar

Partindo do trabalho com o filme em questão, a proposta lançada posteriormente, isto é, a realização de vídeos de curta duração, teve como princípio algo bastante próximo do exercício realizado com o filme ‘Albergue Espanhol’, em que elegemos palavras surgidas nas falas de cada professor. Deste modo, durante o debate realizado sobre a narrativa fílmica ‘Tudo sobre minha mãe’, utilizamos as palavras e algumas frases mencionadas pelos colaboradores como dispositivos para a produção dos vídeos.

As palavras e frases escolhidas estavam intrinsecamente ligadas às percepções que cada um teve ao experienciar o filme, no entanto, sua utilização como possibilidade de criação do vídeo não haveria de ter necessariamente relação com o mesmo (o filme assistido).

A seleção foi composta pelas seguintes palavras e frases:



Deste modo, a realização da proposta deu-se individualmente, como no caso de Josi e Caue, e em dupla, no caso de Tamiris e de Fábio³⁴.

As propostas de Josi e Caue centraram-se em questões subjetivas, através da composição de imagens de diferentes períodos de suas vidas, apresentando fotos junto a pessoas significativas, amigos e familiares, bem como fotos de lugares e acontecimentos marcantes em suas trajetórias profissionais e pessoais, acompanhados de músicas que referendavam estes momentos.

Caue utilizou como referência as palavras ‘*estampas e cores*’, ‘*valores*’ e ‘*família*’, dando ênfase para as relações que são perpassadas por estes elementos. O vídeo de Caue é delineado por questões ligadas à sua história familiar, com imagens de sua infância, juntamente aos seus pais e, paulatinamente vai apresentando detalhes que fazem parte de seu caminho no curso de artes visuais – licenciatura. As imagens selecionadas para compor o vídeo falam sobre momentos decisivos em suas escolhas e que constituíram suas narrativas...

Em seu vídeo, intitulado “A vida como ela é”, **Josi** faz um percurso semelhante ao de Caue, uma vez que traz imagens pessoais, também referentes à sua família, e que acabam entrecruzadas com fotografias de momentos partilhados entre amigos, enfatizando o valor destas presenças nos laços criados em sua vida.

³⁴ Os vídeos produzidos pelos colaboradores encontram-se disponíveis no cd de anexos, ao final da dissertação.

Josi afirma que para realizar este vídeo, utilizou-se das palavras/frases: ‘a vida como ela é’; ‘relações’; ‘família’; ‘estampas e cores’.

Diferentemente dos vídeos de Caue e Josi, a produção de **Tamiris e Fábio** foi realizada a partir de um roteiro ficcional, que centrou-se em uma narrativa não biográfica, criada por Tamiris. O vídeo conta a história da personagem título Rosa Maria, que depois de buscar um amor verdadeiro e encontrá-lo, opta por não perder sua individualidade e decide separar-se do pretendente escolhido.

Fábio e Tamiris contam que, motivados pela narrativa de Almodóvar, pensaram em contar uma história que falasse sobre uma busca, porém que esta busca resultasse no encontro e no conhecimento de si, através da personagem Rosa Maria. Para a criação do vídeo foram motivados pela estética de *‘Tudo Sobre Minha Mãe’*, procurando inserir em suas imagens *‘cores e estampas’* e explorando em algumas cenas a *‘saturação’*, suscitadas pelo filme espanhol. Ainda contam terem utilizado como referenciais para a elaboração da proposta a frase *‘conviver com o diferente’* e as palavras *‘relações’* e *‘limites’*.

Assim, é interessante a reflexão acerca das múltiplas possibilidades que se desenrolaram a partir de um mesmo dispositivo, demonstrando as diferentes maneiras pelas quais cada participante foi afetado.

Neste sentido, acredito que o exercício de refletir acerca de um filme específico, de pensar sobre seus detalhes, elencando pontos que chamam a atenção, que provocam sentidos e despertam desejos, promoveu no grupo uma perspectiva diferenciada sobre a forma com que se relacionam com as narrativas fílmicas.

A experiência vivenciada com o filme *Tudo Sobre Minha Mãe*, de Almodóvar certamente não agradou a todos, e nem poderia, dado os repertórios tão distintos, as preferências cinematográficas e as histórias de vida de cada professor. No entanto, foi de extrema relevância levar uma narrativa considerada à margem (ainda que se trate de um filme europeu, com grande visibilidade), se levarmos em consideração o contexto onde estamos inseridos (os colaboradores e eu), em que dispomos de poucas salas de cinema, que por sua vez priorizam a exibição de

filmes norte-americanos, grandes produções, campeãs de bilheteria, sucessos de público.

O colaborador Caue durante os encontros em que abordamos o filme, apontou algumas diferenças percebidas nas produções de Almodóvar, ao dizer que

(CAUE) - Ao assistir o filme, percebi, como em todos os outros desse diretor, que ele cria um universo a fim de representar o “ser humano”, a vida como ela é, sem idealizações. Comparado a produções hollywoodianas em que se percebe um universo idealizado, “bonito”, com cada coisa em seu lugar, com finais felizes...

Em “tudo sobre minha mãe” observei um universo ruidoso, distorções, realidades, algumas situações que correspondem a ‘verdade’ do cotidiano. Afirmando que, essas situações aproximam arte e vida.

Em Santa Maria, como em muitos outros lugares do país, quiçá do mundo, o acesso a estes filmes não se dá nem mesmo através de locações em vídeo-locadoras, posto que são poucas as que dispõem dos filmes catalogados como “estrangeiros”. Deste modo, uma das possibilidades para se ter acesso a estes filmes vem a ser o download via internet.

Canclini (2007:237) nos fala sobre a necessidade de educar para “uma interculturalidade que propicie a continuidade de pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, junto com o acesso fluido aos repertórios transnacionais, difundidos pelos meios de comunicação urbanos e de massas” e que um dos empecilhos para que uma “aprendizagem das diferenças” aconteça é a distribuição desigual destes bens culturais.

Destarte, reitero a relevância do trabalho desenvolvido com o filme “Tudo Sobre Minha Mãe”, bem como com “Albergue Espanhol”, pois mesmo tratando-se de filmes oriundos dos grandes eixos de produção cinematográfica (em ambos os casos a Europa), foi possível refletirmos acerca de narrativas com estéticas diferenciadas, com atores em sua maioria desconhecidos para o grupo de professores e com histórias que se distanciam nas narrativas disponíveis nos

cinemas ou na televisão. Acredito que este exercício inicial foi responsável por desencadear nos colaboradores uma mirada mais aberta e curiosa para outras possibilidades estéticas, outras visualidades e para novas experiências no âmbito do audiovisual.

➤ ***Para falar em/com sujeitos da experiência***³⁵

Olho para ‘dentro’ dos encontros trazidos para o debate neste momento do texto ao qual intitulei *Afetos*. Tento estabelecer certo distanciamento (seria isto possível?), no intuito de ‘enxergar melhor’ os acontecimentos, os vestígios, as frestas e as margens que compuseram estes dados. Gostaria que não me escapassem os detalhes...

Lembro-me de um fragmento de Maxine Greene, que diz:

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplexidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes. Descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlo. Durante un tiempo se siente alejado de las personas que han permanecido siempre en casa y que tienen el mundo familiar totalmente asumido.

[...] Para darle sentido otra vez debe reinterpretar y reordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente, decidirse a indagar. (1995:82-83)

É necessário então sair à procura do ‘olhar estrangeiro’, a fim de olhar com surpresa e ‘interrogativamente’ para os elementos apresentados até esta etapa da investigação. Faz-se necessário analisar, ‘indagar’, com vistas a responder os questionamentos que movimentam a pesquisa.

É preciso prosseguir e, para tanto, disparo minhas últimas considerações neste *tópico afetivo*, e estabeleço conversação com Lazzarin (2009: 2), que nos fala sobre as potencialidades e enriquecimentos trazidos pelo diálogo:

Dialogar não significa chegar a um consenso ou a uma conclusão sobre determinado assunto. Tampouco é possível dialogar se nos colocamos em uma posição superior aos outros, julgando suas opiniões ou as desprezando. Abrirmo-nos ao diálogo significa aceitar colocar em risco nossos próprios preconceitos, ou seja, as idéias, as opiniões e os

³⁵ Termo cunhado por Larrosa (2004) e do qual me aproprio a fim de compor esta escrita. Sua definição encontra-se nas páginas seguintes, sob a forma de nota de rodapé.

condicionamentos que anteriormente trazemos sobre o assunto do diálogo. Eis por que o diálogo é um processo de auto esclarecimento, que se dá pelo confronto entre a minha experiência e a do outro. Dialogar é alargar e expandir horizontes de sentido.

O diálogo ao qual me refiro não se trata exatamente do diálogo verbal, realizado por meio de palavras. Aqui, o diálogo realizado pelo grupo de professores transbordou, foi além, se construiu de gestos, de olhares, de vontades, de sensibilidades e delicadezas. As imagens trazidas por cada um foram responsáveis por fazer conexões entre os projetos individuais, entre os imaginários, entre os possíveis e improváveis caminhos que se apresentaram nos nossos encontros.

Caminhos estes que, sem dúvida alguma, foram atravessados, contaminados, remexidos pelas narrativas fílmicas com as quais nos dispusemos a dialogar durante a pesquisa e com as infinitas outras que já atravessaram e/ou virão a atravessar nossas histórias. E assim considero que Tamiris, Caue, Fábio, Josi e Andressa, cada um a seu modo, foram particularmente afetados, performando-se em *territórios de passagem, lugares de chegada, espaços do acontecer*³⁶.

❖ **Sobre Narrativas Bricoladas**

Como já fora muitas vezes mencionado nestas páginas, os encontros de nosso grupo aconteceram sempre às quintas feiras, tanto na primeira quanto na segunda etapa da produção dos dados. Porém o que não foi trazido para esta conversa ainda foram alguns detalhes que perpassaram estes acontecimentos.

Devido ao fato de estar ministrando algumas disciplinas do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFSM, meu contato com o grupo acabou sendo estreitado: encontrava Tamiris todas as segundas feiras, nas aulas de Educação e Artes; Fábio as quartas, para falarmos sobre Arte na Infância e Adolescência; Andressa na disciplina de Arte e Mídia, todas as manhãs de sexta feira; Josi e Cauê

³⁶ Larrosa (2004:160-161) define: Se escutarmos em espanhol, nessa língua na qual a experiência é 'lo que nos pasa', o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é 'ce que nous arrive', o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como 'aquilo que nos acontece', 'nos passa', 'nos succede, ou 'happen to us', o sujeito da experiência é sobretudo o espaço onde tem lugar os acontecimentos.

as sextas à tarde nos encontros do grupo GEPAEC. Isto sem contar com os ‘esbarros’ informais nos corredores do CAL³⁷, na Escolinha de Artes³⁸ ou mesmo no LAV..

Frente a isto, era impossível não lembrarmos e comentarmos sobre ‘nossas quintas feiras’, alguma coisa sempre surgia durante os debates realizados nas aulas, uma frase, um ponto a ser discutido, o pedacinho de um texto, o cotidiano da escola vivenciado pelos estagiários, a proposição de algum filme para ser problematizado nas disciplinas... Do mesmo modo, o oposto também aconteceu: nossos ‘encontros sobre narrativas fílmicas’ eram sempre invadidos e mediados por acontecimentos dos estágios, das disciplinas cursadas, pelas conversas oriundas de outros grupos e outros âmbitos. Tudo constante e reciprocamente interligado.

E para falar destas interligações, ou destes imbricamentos é que estamos aqui agora.

Durante estes anos de pesquisa fui tateando, por vezes com cuidado, em outras com um pouco mais de ousadia, a fim de adentrar as trajetórias destes que foram meus colaboradores e perceber/conhecer como se davam suas relações com as narrativas fílmicas. Obviamente, iniciei esta busca tomando minha experiência como parâmetro, o que, também obviamente, em muitos momentos acabou se configurando como um problema, posto que ‘embaçava’ meu olhar sobre a pesquisa. Porém, na medida em que realizava as proposições e voltava para rever e redesenhar meu diário de campo fui conseguindo delimitar certos objetivos.

Ao longo dos onze encontros, atravessados por diferentes proposições, com um grupo que em alguns momentos contou com um número maior de participantes, posso afirmar que foi possível me aproximar e conhecer algumas das narrativas construídas/produzidas pelos cinco professores a partir de suas experiências com as narrativas fílmicas.

³⁷ Centro de Artes e Letras, da UFSM.

³⁸ A Escolinha de Artes funciona dentro do CAL, atende turmas de crianças de 5 a 12 anos de idade e desenvolve ações pedagógicas nas áreas de Artes Visuais e Artes Cênicas. Os professores que atuam lá são bolsistas, mediadores voluntários ou alunos vinculados às disciplinas Prática Educacional V e Prática Educacional VI, as quais ministram e orientam os planejamentos desenvolvidos pelos acadêmicos, na parte das artes visuais.

Pouco se sabe que formatos têm estas produções, nem a partir de quando começaram a ser constituídas... O que sabemos é que para este grupo as narrativas fílmicas foram e são propulsoras, disparadoras, e permitem viajar por mais terras do que as que tocamos, ver mais paisagens do que aquelas onde pusemos os olhos e experimentar mais sensações do que todas aquelas que já sentimos, conforme dissera o poeta Fernando Pessoa (2009).

Contudo, posso arriscar dizer que as bricolagens dos professores agregam imagens de diferentes referenciais, de repertórios produzidos em família, em suas cidades de origem: Jóia, Santa Maria, Espumoso, Cachoeira do Sul; em cidades por onde passaram ou por cidades que desconhecem, mas com as quais mantêm vínculos explicáveis ou não...

De acordo com Berry (2007), a bricolagem problematiza o mundo e a si própria, e neste sentido as narrativas que se originam das bricolagens realizadas pelos professores acabam por fazê-los questionar, criticizar, refletir e por vezes até repensar suas identidades.

Nos períodos em que nos lançamos ao debate, à problematização propriamente dita, Caue, Josi, Tamiris, Andressa e Fábio se estranharam diante de suas escolhas, de suas condutas, de suas preferências. Como exemplo disto, cito a proposição em que cada professor deveria trazer imagens de seus locais de estudo, seus quartos e de lugares aleatórios. No momento em que comentavam suas imagens para o grupo por vezes silenciavam e depois diziam: *“nossa, eu nunca tinha pensado sobre isso!”*, demonstrando surpresa frente à história de objetos pessoais, da disposição dos móveis em suas casas e quartos, da justificativa da escolha do lugar/imagem aleatória.

Este momento destinado a olhar para as nossas imagens, olhar para o que está à nossa volta, para o que nos circunda ou nos invade é extremamente importante, visto que percebemos como certos objetos, representações, configurações dos espaços que freqüentamos e chamamos de ‘nossos’ acabam mostrando onde se inscrevem nossas escolhas conceituais, nossas crenças, nossos valores e afetos. Acabamos por descobrir de onde vem nossas predileções por certos gostos, texturas, cheiros, em detrimento de outros.

Por sua vez, ao exercitar esse olhar investigativo voltado para si, para a 'minha subjetividade' (no caso a subjetividade dos professores colaboradores), é possível encontrar vestígios, saliências, indícios e marcas acerca das escolhas profissionais e descobrir que justamente nestes becos, nestes labirintos, nestas passagens aparentemente sem interesse ou relevância, é que se espriam as possibilidades de encontrarmos/conhecermos o docente que somos hoje. Deste modo é possível refletirmos acerca do exposto por Connelly e Clandinin (1995: 11-12):

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias.

Aos poucos fomos juntos percebendo como as narrativas fílmicas estavam presentes e respingavam no trabalho docente de cada colaborador, através da escolha de algumas imagens levadas para a sala de aula, na forma como pensam a sociedade, como posicionam-se frente às diferenças culturais, de classe, gênero e sexualidade, bem como sobre o modo com que reagem e mediam estas questões.

O exercício final proposto para o grupo dá-nos a conhecer parte das *bricolagens* realizadas pelos professores. Nesta proposição deveriam contar um pouco sobre as relações estabelecidas entre os encontros, refletindo sobre suas reverberações e entrecruzamentos com outros aspectos presentes em suas vidas.

Nem todos os integrantes do grupo realizaram a proposta final, e os que realizaram concentraram-se em reunir partes das proposições lançadas no decorrer dos onze encontros, fazendo uma espécie de álbum com imagens e textos que serviriam como registros, ou fazendo apontamentos acerca das impressões e sensações advindas da participação na pesquisa.

É possível aproximarmo-nos a seguir das reflexões e parte das histórias contadas por Caue, Tamiris e Fábio, respectivamente.

Bricolagens de Caue

Encontro sobre narrativas filmicas

Caue de Camargo

Recordando desde o início dos encontros, quando foi apresentada a referida pesquisa, acreditei que trabalharíamos questões muito intimistas, contemporâneas e que causariam grandes expectativas no decorrer dos encontros. O que penso sobre o conjunto dos encontros, foi uma experiência imersiva em um universo que se transportado, discutido e pensado na sala de aula causaria diversas reações, acho que mais positivas do que negativas.

Pelo fato de estarmos discutindo sobre as narrativas filmicas isso proporcionou uma aproximação do íntimo de cada um; rever assuntos esquecidos; retomar conceitos desconstruí-los e reconstruí-los por outras vias. Fiquei imaginando esses encontros realizados não apenas com os alunos, mas também com os professores, os funcionários, todos aqueles que estão envolvidos no ambiente da escola. A sensibilização tomaria proporções enormes.

Pensando novamente naquilo que percebi e senti, foram discussões que possibilitaram o entendimento de diversas línguas costuradas a uma só. Ou seja, o que minha colega pensa, o que meu colega pensa, o que a pesquisadora pensa, o que eu penso foi sendo alinhavado, e reconstruindo um novo filme, o filme onde nossas vivências vão aparecendo. Cada tomada de época de nossa vida passou a ser contada como uma história, como um capítulo, como um roteiro de um desses filmes que assistimos por aí.

Acredito que nestes encontros foi possibilitado pensar e discutir muito mais o “eu”, do que pensar e discutir repetitivamente sobre a educação, o ensino, a escola. Mas podemos nos dar conta do papel que representamos como aluno, pesquisado, professor, pesquisador. Diante disso podemos pensar e discutir sobre a educação, o ensino, a escola, transportando essa vivência, essa bagagem, para nossa responsabilidade frente a uma turma, fazendo com que eles percebam essa importância sentida por nós em cada encontro.



*Narrativas Fílmicas:
Registros e Divagações*

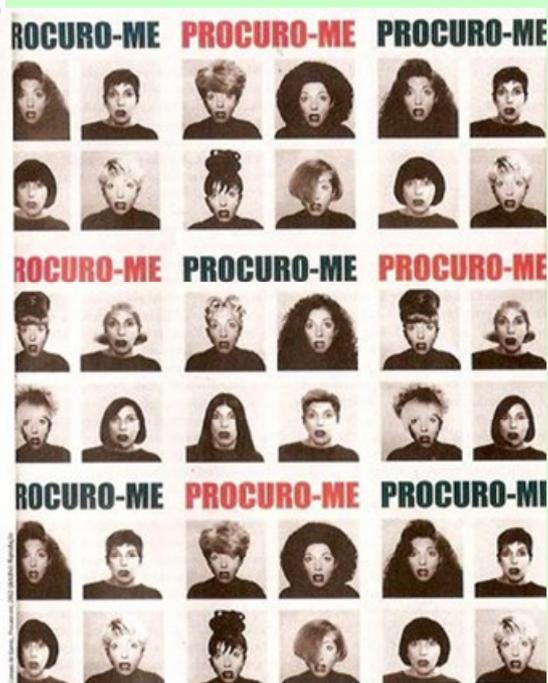
Tamiris Vaz



Ainda pensando no filme “O Albergue Espanhol” e lembrando da representação que fiz a partir das palavras destacadas, lembrei do trabalho da artista Leonora de Barros, denominado “Procu-ro-me”



“mim quer sair de si”





Bricolagens de Fábio



DOSSIÊ BIOGRÁFICO
FÁBIO PURPER MACHADO



INFÂNCIA

Nascido em Cachoeira do Sul
Alfabetizado aos 3 anos

Desenho
Estereótipos
Animações

primeiros esboços de
figura humana

bonecos articulados
histórias em quadrinhos

“bonequinhos de papel”
em escala
estudo intuitivo de
geometria

ESCOLARIZAÇÃO

1ª e 2ª Série no mesmo ano
Facilidade na matemática
Medalhinha de "melhor aluno"
Desenho estereotipado, mas seguro
HQs de super-heróis
Estética do videogame
Cultura visual japonesa
Aprendizado da língua inglesa

1997 Ensino Médio
Bolsa em escola particular
Perspectiva renascentista
História da arte até o Modernismo

1999 Curso de desenho e quadrinhos
Técnicas e estereótipos



SANTA MARIA

PEIES Movimento Estudantil
Engenharia Civil na UFSM "Admirável Mundo Novo"
Positivismo Ocultismo
Baixo desempenho
RPG
Monitoria em Desenho Geométrico Um pouco de desenho





DESILUSÃO

Física IV
Ouvinte no Atelier 1339
Vestibular para Artes Visuais



BACHARELADO

Escultura, desenho, pintura,
gravura e cerâmica
Retorno à linguagem das HQs
Cenografia



LICENCIATURA

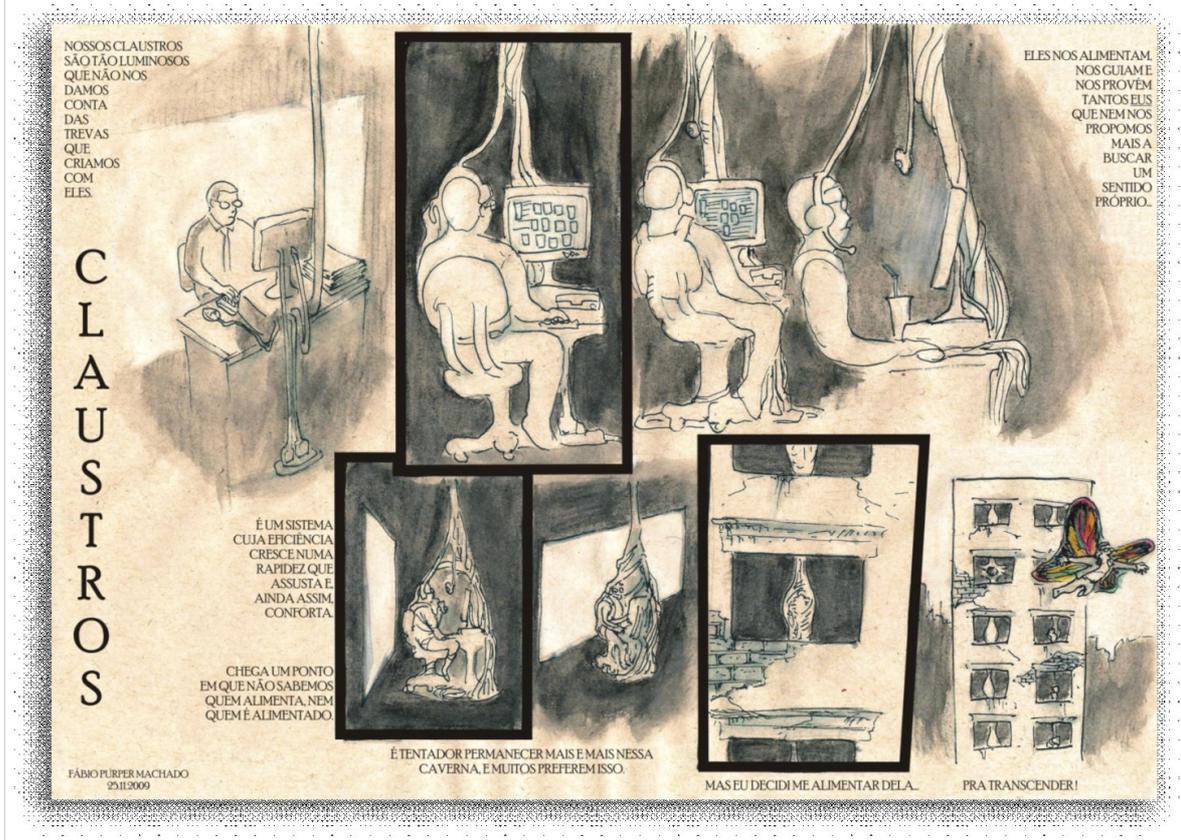
Uso da HQ na Arte-Educação
Estudos de cultura visual

Contato com arte contemporânea
Coletivo (Des)Esperar
Intervenções e instalações

Produção de HQ
Edições de vídeo
Ilustração

PLANOS

Retorno à Escultura
Maior produção de HQ
Mestrado



Refletimos nesses encontros sobre as relações da arte das imagens em movimento, tanto com nossa formação inicial como arte-educadores quanto com nosso próprio processo de crescimento como seres humanos.

As questões levantadas durante as atividades provaram ser de considerável fertilidade para minha formação, assim como o ato de produzir narrativas dentro de uma oficina, *conhecendo com vontade*, sem a compulsoriedade cega que é comum às tarefas acadêmicas em geral, mas com um senso de cooperação com um projeto que propiciou uma importante aprendizagem a todos os envolvidos.

Fábio Purper Machado

Percebo cada uma destas bricolagens como partes de um processo, e não como resultado ou produtos finais. Primeiramente por ter deixado claro, desde o início da investigação que, cada uma das proposições deveriam ser entendidas como experimentações, como vivências dentro deste processo ao qual nos lançamos. Neste sentido, cada exercício, cada questionamento, cada imagem produzida e/ou escolhida teve o mesmo 'peso' para o desenvolvimento das proposições. Trago também para esta conversa, as considerações de Josso (2004: 47- 48):

Essas 'experiências' são significativas em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei? Neste sentido, não se esgotam o conjunto das 'experiências' que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

Portanto, destaco o envolvimento de cada um dos cinco colaboradores, que durante estes meses dedicaram-se a pensar sobre o papel exercido pelas narrativas

fílmicas em diálogo com as demais visualidades presentes em seus contextos. Tais visualidades se mostram cotidianamente nas inúmeras situações vivenciadas, deflagrando os modos pelos quais atravessam seus sentidos e participam de suas produções.

Destarte, refletindo sobre a construção dos modos de ver destes docentes, percebo que esta se faz permeada pelas interferências, penetrações e pelas tramas que se estabelecem entre o que consomem em termos de repertórios imagéticos, constituídos por diferentes referenciais.

Assim, mais do que pensar em como as narrativas fílmicas poderiam ser agregadas às aulas de artes visuais, enquanto conteúdo, ousamos fazer outro caminho: começar investigando a recorrência destas narrativas em nossas ações, em nossa forma de olhar e de fazer nosso próprio percurso docente.

Contudo, de acordo com a experiência vivida com estes professores, poderia afirmar que talvez nunca houvessem questionado o quão presentes estas visualidades e seus trânsitos estão quando tratamos de suas formações docentes. Propor momentos de escuta, diálogos e muitos questionamentos sobre as imagens, sobretudo as imagens fílmicas, que participam de seus contextos fez com que pensássemos em como produzimos e somos produzidos, *com* e *por* elas, uma vez que

a simultaneidade entre relação e compreensão dialógicas é um caráter de interdependência entre sujeito e imagem. Não é uma relação de causalidade em que um (sujeito ou imagem) se impõe ou sobrepõe ao outro. Essa simultaneidade também inter-relaciona percepção e acontecimento, assinalando o diálogo como elemento decisivo na interação sujeito-imagem. (MARTINS, 2009b: 101)

Deste modo, entendemos os agenciamentos provocados pelas imagens não como algo impositivo, que se instaura forçosamente, mas sim como algo que é realizado através de concessões, conexões, resistências, em movimentos que transformam a paisagem (ROLNIK, 2006), desmancham mundos e reconfiguram universos, sendo marcados pela relação assimétrica 'fora' e 'entre' da qual nos fala Deleuze.

Outro ponto importante de ser considerado vem a ser o fato de que os próprios afetos que perpassaram pelos 'entres' das imagens, das *bricolagens* e das narrativas não são perenes, eles podem se esgotar, podem se espalhar, perdendo seus sentidos, bem como ser substituídos por novos afetos pois, é preciso o desencantamento dos desejos, para que hajam novos encontros e novas reconceituações.

E para falar nesta (des)territorialização, faço um retorno à viagem, a qual enunciei no início deste capítulo e que, durante este percurso investigativo foi pensada enquanto metáfora para a *descoberta*, trago mais uma vez Canclini (2007:237) que nos proporciona pensar sobre o fato de que “conhecer implica socializar-se na aprendizagem das diferenças” e, deste modo, não há como sairmos incólumes, não há como disfarçar o quão encharcados voltamos desta expedição.

Afirmo que, juntos aprendemos *nas* e *com* as diferenças, nos dedicamos a *bricolar* com o estranho, com o feio, o ruidoso, com imagens que por vezes nos feriram, nos interpelaram, mas que também foram capazes de suscitar a beleza, de provocar o som dos risos, de despertar o encantamento e de concretizar novos possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS... *Ou, para ser aqueles outros que ainda não fomos*

Fazer o trajeto de volta, o retorno para o nosso local de origem exige um bocado de nós. Requer primeiramente que façamos as malas... E esta tarefa aparentemente simples demanda muitas coisas, dentre elas a que considero a mais árdua: conseguir organizar num mesmo espaço- a mala - nossas roupas, sapatos, objetos pessoais sem os quais julgamos ser impossível sobreviver – aquele(s) livro(s), o perfume, os CDs e mp3 (4, 5, 6,...) alguns filmes em DVD, a câmera fotográfica,... – e ainda, agregar a tudo isso, a bagagem extra, isto é, aquela cuidadosamente arquitetada, montada, organizada a partir de todo e qualquer tipo de elemento que poderia dar conta de referendar e fazer lembrar as experiências *desta* viagem. E neste caso, tudo é potencialmente um bom dispositivo ou acionador de memórias, fazendo com que a bagagem exceda os limites de peso e volume.

Deste modo voltamos: com a mala abarrotada, de coisas novas e coisas ‘antigas’, de objetos que despertam múltiplas sensações e que se sobrepõe uns aos outros, tendo de se acomodar para conviver harmoniosamente e que por fim, promoveram o encontro com nosso corpo vibrátil, conforme o convite feito por Rolnik, na introdução do capítulo anterior.

Voltar para casa, arrumá-la. Não é fácil, sobretudo pelo medo de voltar à rotina, de voltar para ‘o mesmo’, contudo, a volta também pode ser pensada de outra maneira: voltar para dividir as novas experiências, encharcar e ser encharcado por pessoas de nosso convívio..., enfim, olhar para o que temos com outros olhos, revigorados, retroalimentados.

Neste sentido, minha volta se dá agora para tentar olhar para o que foi esta viagem, na qual estive imersa por dois anos! Onde aprendi tantas coisas diferentes, muitas das quais ainda nem tenho conhecimento, dado o tempo que se faz necessário para amadurecer algumas ideias, algumas novas concepções e também alguns novos repertórios, para perceber em que mudei...

Assim, ao tentar olhar para a pesquisa, talvez como se estivesse assistindo a um filme, buscarei realizar nas próximas páginas uma espécie de reflexão acerca de minha experiência enquanto professora/ pesquisadora/ viajante/ *bricoleur*.

Primeiramente, algo que gostaria de compartilhar vem a ser o fato de ter assumido no decorrer deste processo investigativo o cargo de professora substituta na UFSM, onde por sua vez já objetivava realizar a pesquisa de campo, com professores em formação inicial do curso de Artes Visuais. Assim, foi extremamente positivo ter uma oportunidade de conhecer de perto os alunos do curso, não por meio da realização da docência orientada - anteriormente prevista em meu plano de estudos - nem no momento destinado à produção dos dados, mas sim podendo atuar como docente das disciplinas em tempo integral, podendo pensá-las, preparando materiais e conteúdos e por fim assumindo o lugar de professora formadora.

E isto provocou ressonâncias em praticamente tudo: em mim, enquanto profissional, na forma como pensava a docência, em minha postura e atuação enquanto professora, pesquisadora, nos meus objetivos de pesquisa e, conseqüentemente, na minha escrita. Deste modo, a experiência de falar sobre formação docente teve outro sabor, na medida em que me imbricava cada dia mais neste âmbito.

Ao propor um espaço para pensarmos sobre narrativas fílmicas, busquei mais especificamente um momento em que fosse possível refletirmos acerca de como estas podiam (ou não) afetar-nos e se entrecruzar às produções das narrativas individuais de cada professor participante, bem como conhecer estas narrativas, entendendo-as como *bricolagens*.

A *bricolagem* acabou sendo uma grande possibilidade dentro desta pesquisa, uma vez que embasou questões metodológicas, ao mesmo tempo em que tornou-se um elemento a ser investigado/ analisado. O trabalho com a *bricolagem* enquanto metodologia também nasceu ao acaso, no transcurso da investigação. Em 2008, presenciei Hernández dizendo: “não escolhemos a metodologia, ela nos escolhe”. E durante algum tempo relutei, insistindo em tentar encontrar uma metodologia que ‘desse conta’ do que eu estava fazendo, ou buscando. Pesquisei, pensei, escolhi,

mas não estava satisfeita...o trabalho parecia escapar, se esvair por entre 'os dedos das metodologias' escolhidas. Sempre restavam questões, partes desabrigadas no 'guarda-chuva' metodológico.

Após o período da qualificação o problema se agravou, transformou-se numa constante. Até que, relendo alguns escritos e revendo os objetivos, atentei para a palavra *bricoleur*, a qual havia usada na parte introdutória do projeto e que interessava-me aprofundar. Foi então que descobri, através de alguns textos e artigos, e também com o grande auxílio de minha orientadora, sobre a *bricolagem* como método de investigação na pesquisa em educação, que traz em si a possibilidade de ampliar e tornar mais flexíveis os usos de diferentes procedimentos, bem como pela vertente teórica em que se situa, com uma perspectiva voltada para os estudos pós-estruturalistas. Destarte, compreendi o dito por Hernández e percebi que a bricolagem havia me escolhido!

Assim, voltando aos objetivos da pesquisa, passei a investigar a produção das narrativas dos sujeitos colaboradores, enquanto bricolagens, isto é, produções de sentidos que se fazem através de elaborações, de colagens, e sobreposições de partes e conteúdos que não se encaixam perfeitamente, e que não são exatamente harmoniosos ou agradáveis aos olhos à primeira vista. Contudo, tais bricolamentos carregam conceitos, ideais, verdades, desejos, preferências, percepções e ousam contar sobre quem as produz, evidenciando algumas bagunças e confusões, conforme o personagem principal de Albergue Espanhol e, conseqüentemente deflagram suas visões de mundo.

Ao passo que as proposições foram sendo desenvolvidas, fui entendendo que onze encontros - ou talvez nem mesmo vinte, seriam totalmente capazes de responder a esta questão, isto é, conhecer completamente as bricolagens produzidas pelos sujeitos. Penso isso ancorada nos resultados que obtive e nos dados que me foram gentilmente fornecidos e também construídos junto ao grupo de professores. Não foi possível precisar *como são* as narrativas bricoladas destes colaboradores, tampouco porque talvez nem elas estejam acabadas, encontrando-se em processo, transitando sobre os percursos pelos quais estes docentes têm caminhado.

Posso dizer que me aproximei das narrativas produzidas pelo grupo, flertei com elas e com alguns dos aspectos que as desencadeiam, do mesmo modo que pude vislumbrar, ainda que ‘de canto de olho’, de soslaio, as narrativas fílmicas que se entrecruzam com suas histórias particulares, as imagens e histórias que se fundem e por vezes se confundem com as suas próprias e acabam por derramar ou transbordar sentidos na forma com que se constituem docentes do campo das artes visuais. E isto, a meu ver foi possível por conta dos encontros, pelo tempo de partilha que tivemos, por estarmos estudando e, de certa forma pesquisando juntos.

Neste sentido, é importante recordarmos as palavras de Hernández, 2008, fundamentado pelo pensamento de Eisner, que nos fala que o conhecimento pode derivar da experiência do pesquisador e dos seus colaboradores, evidenciada através de relatos biográficos, que são capazes de reconstruir vivências e fazer-nos descobrir como chegamos a saber o que sabemos.

A respeito das proposições desenvolvidas com o grupo, durante o período destinado às análises percebi o quão rico foi trabalhar diretamente com as narrativas fílmicas, dividindo o momento de exibição com os professores. Penso também que, se tivéssemos mais tempo (ou não), poderia ter proposto que fôssemos juntos ao cinema, ou mesmo aos cineclubes da cidade, a fim de experienciar outro espaço, um ambiente que certamente despertaria outras sensações.

Fazendo este inventário da viagem realizada, penso também sobre como teria sido se tivéssemos assistido a uma narrativa fílmica apenas, e desenvolvêssemos propostas e exercícios investigativos a partir desta única narrativa escolhida? Também ao realizar as análises descobri que um filme apenas rendeu-nos muitos e múltiplos desdobramentos, em que uma observação, comentário ou imagem se entrelaçava à outra, fazendo com que tudo estivesse interligado. Contudo, estas são apenas problematizações, na tentativa de pensar como teria sido percorrer outros trajetos, pois no momento ainda não saberia fazer diferente do que fiz.

Outra questão trazida como problemática da pesquisa, foi o *afeto*. Primeiramente tentei entendê-lo, conhecer como este se dá. Deste modo, percebi que o ato de afetar está intrinsecamente interligado a diferentes fatores de subjetivação, que variam, de acordo com as concepções de mundo, com os

contextos sociais e culturais em que cada um nos inscrevemos. E, seguindo o pensamento de Deleuze e Guattari (1992: 213) que nos dizem que:

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são *seres* que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos.

Destarte, reflito acerca destes atravessamentos dos quais nos falam Deleuze e Guattari e deste transbordamento, no sentido de que parecem tomar conta do que somos, adquirindo dimensões que não podemos deter, nem guardar dentro de nós. Os afetos vazam, se misturam e invadem e, deste modo nos colocam num processo de invenção e produção de subjetividade que não se encerram.

E especificamente nesta pesquisa, em que procurei investigar a produção destes afetos tomando como dispositivo as narrativas fílmicas, posso dizer que estes se processam de maneira não direcionada, mas sim costurada, amarrada a inúmeros detalhes presentes nas vidas de Tamiris, Caue, Andressa, Josi e Fábio. Por isso, tentar definir quais são os afetos que perpassam cada um destes professores colaboradores seria uma tentativa frustrada de armazenar um líquido em uma gaiola, dadas suas características fluidas e fugidias.

Hoje, sou capaz de afirmar que os professores que colaboraram com esta investigação são afetados pelas narrativas fílmicas com as quais se relacionam, mas creio que isto deve-se também ao fato de que, conscientes, se deixam afetar e constroem outros universos a partir destas, fazendo suas escolhas e seus recortes.

Deste modo, retornando à formação docente, questão esta que moveu a pesquisa, reitero minhas concepções sobre ser impossível pensar esta formação na solidão, sem o compartilhamento, sem a doação, sem a troca, sem o conflito, sem a generosidade da entrega ao outro, encarando-o como igual, sem que isto implique no esquecimento ou omissão das diferenças e particularidades de cada um.

Não posso conceber uma formação ou uma educação em que se sobreponha e prevaleçam as vontades, os desejos e as ideias do professor formador, em

detrimento dos demais. Não consigo, de maneira alguma, pensar nesta pesquisa sem a atuação do grupo que se construiu no decorrer do processo investigativo, e por isso, lembrando mais uma vez Canclini (2007: 133) que observa: “em vez do autor monológico, autoritário, busca-se a polifonia, a autoria dispersa”.

Assim sendo, não imagino outra forma de escrever sobre formação inicial em artes visuais sem lembrar dos rostos que me acompanharam, das mãos generosas que seguraram nas minhas para que este estudo fosse levado à diante. Isto porque, cada uma destas pessoas compreendeu que este não era o *meu* trabalho, mas o *nosso*. Uma pesquisa que se fez colaborativamente e que, por isso, abandonou as fronteiras entre *professor X aluno, pesquisador X pesquisado*.

E isso me faz trazer para esta conversa, Skliar (2005: 71) que nos fala sobre “descomponer el pensamiento”, no intuito de

acabar con los buenos y con los malos pensamientos [...] Para que, nunca más, el pensamiento ordene el desorden, clasifique la ambivalencia, etiquete lo innombrable, vuelva transparente lo extraño, designe lo indesiguable, nombre lo que no quiere nombre, diga lo indecible [...]

Enquanto grupo, enquanto professores, enquanto sujeitos não desejamos enquadramentos, designações, nem tampouco ordenações. Nossas relações extrapolam rotulações, na verdade, dispensam-nas.

Busquei pensar a formação docente amparada pela questão do devir-mestre proposto por Kastrup (2005) e ao qual me referi em diferentes partes deste texto, por acreditar na riqueza das “experiências de problematização, de estranhamento” e também ao tentar provocar o “contato com a alteridade do mundo e da própria cognição” (*idem, ibidem: 8*) que acabam por configurar o próprio devir. Neste sentido, intencionei, ainda que modestamente provocar algum abalo, uma rachadura, alguma mudança de ritmo, nas trilhas percorridas por estes professores em formação inicial.

Por esta razão talvez este trabalho possa servir como possibilidade de pensar outros modos para a educação, sobretudo para o contexto da formação docente que, a meu ver ainda padece pelo fato de querer ‘limpar’ o processo formativo,

esvaziá-lo de toda e qualquer possibilidade de contato, de intimidade, de atrito entre seus envolvidos.

Nos últimos anos, tenho visto uma preocupação crescente com a qualidade das aulas e também das relações estabelecidas na escola, entre professores, alunos e comunidade. No entanto, deparo-me com propostas ultrapassadas, métodos de ensino que não contemplam as potencialidades e disposições dos estudantes que temos hoje, nem tampouco condizem com os referenciais utilizados. Mudam-se os autores, os textos, as vertentes conceituais, porém, a postura de muitos docentes (incluindo alguns colegas de profissão) mantém-se a mesma: o professor, com mais anos de vida e experiência e, portanto, é aquele que sabe; por outro lado, o aluno, geralmente mais jovem, aquele que tem muito a aprender.

Sendo assim, talvez nos caiba olhar para a formação que temos promovido nas instituições de ensino superior, deixando de acreditar que o problema está sempre em nossa vizinha, a escola.

Todavia, não posso deixar de lembrar que foi também durante a minha formação que conheci por meio de alguns (poucos) professores, o prazer do encantamento. O encantamento que movimenta, impulsiona, desperta o desejo... E atualmente pesquiso, trabalho, produzo, reflito, por estar ainda afetada por este encantamento e por continuar buscando-o.

Em alguns momentos, tive a impressão de estar fugindo do tema, do foco da pesquisa, me desviando dos objetivos. Contudo, compreendi que talvez o que chamasse de ‘fuga’ ou de desvio, tenha sido apenas uma forma diferente de observar a paisagem ou, numa linguagem mais acadêmica, de reunir meus dados para “chegar à resposta” do problema. Percorremos um trajeto que não estava previamente demarcado, que não havia sido percorrido anteriormente por nenhum de nós e, por isso mesmo nossas incertezas foram constantes, mas também produtivas.

Alegro-me quando encontro os professores que fizeram parte, em algum momento, deste estudo e me dizem: *“Aline assistiu um filme super legal e precisava comentar contigo, lembrei muito da pesquisa!”* Ou ainda quando me contam, por e-mails ou pessoalmente, sobre suas experiências com filmes que levaram para as

escolas onde estagiam, realizando proposições interessantíssimas com estudantes de ensino fundamental e médio.

Para mim, embora pequenos, estes configuram-se como indícios de que esta pesquisa não foi realizada *para mim*, para que eu me satisfizesse enquanto pesquisadora. Ela apresenta, ainda que em pequeníssimas proporções, resultados de que pode contribuir com aqueles que também se interessam por esta temática, ou simplesmente queiram outros dispositivos para pensar a educação.

No conto 'A Função da Arte/1', Eduardo Galeano (2007: 15) fala: *"E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar"*. Do mesmo modo, penso que por meio do diálogo, das trocas e contribuições dos professores fui capaz de 'olhar o mar'. Foram tantas as descobertas (em sua maioria ainda incomensuráveis), tantos os ganhos que tive com esta pesquisa, por ter sido afetada pelos professores que se entregaram à ela, e ainda pela possibilidade de pensar de tantas outras maneiras a formação docente em artes visuais, que permito-me dizer que também fiquei muda de beleza e, assim aprendi a olhar. Acredito termos sido, os professores colaboradores e eu, também encantados reciprocamente em nosso sinuoso percurso.

Destarte, desejo seguir ampliando e estendendo minhas miradas a outras viagens - preferencialmente investigativas; e, para isto, seguirei bricolando. Tenho alguns projetos que gostaria de realizar com meus futuros alunos, e outros que espero poder compartilhar com meus colegas de profissão. E, de qualquer forma, desejo poder fazer as malas em breve, já esperando ansiosamente pelo próximo destino, a fim de ser aquelas outras que ainda não fui.

Contudo, antes de finalizar por completo a viagem, trago um fragmento de uma fala do personagem Xavier, de Albergue Espanhol sobre suas experiências de (des)territorialização:

Tudo parece tão claro, simples, transparente agora.
Esse não sou eu.
Procuro alguém simples
Esse também não. Nem esse. Nem esse.

Mas eu sou todos eles.
Eu sou ele. Sou ele. Sou ele.
Mas ele e ele também.
E também ele.
E ele não quero desapontar.
E sou ela. Ela e também ela.
Sou francês, espanhol, inglês.
Sou francês, espanhol, inglês, dinamarquês.
Não um, mas vários
Sou como a Europa. Sou tudo.
Uma grande bagunça.
Agora posso começar a contar tudo.
Tudo começou aqui. Quando o avião decolou.
Não, não é uma história sobre avião.
Bem, sim, é uma história sobre decolagem.
Tudo começou aqui.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Editora Argos, 2009.

ALBERGUE Espanhol, Direção: Cédric Klapisch. Produção: Bruno Levy. Roteiro: Cédric Klapisch. Intérpretes: Romain Duris, Kelly Reilly, Audrey Tautou e outros. [s.l.]: Studio Canal / Lunar Films / France 2 / Canal+ / Ce Qui Me Meut Motion Pictures, 2002, 1 filme (125 min), son, color.

BASBAUM, Ricardo. Pensar com arte: o lado de fora da crítica. *In*: ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. pp. 167-191

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BERRY, Kathleen. Estruturas da bricolagem e da complexidade. *In*: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp: 123-148.

BONECAS Russas. Direção: Cédric Klapisch. Produção: Matthew Justice e Bruno Levy. Roteiro: Cédric Klapisch. Intérpretes: Romain Duris, Kelly Reilly, Audrey Tautou e outros. [s.l.]: Studio Canal / Lunar Films / France 2 / Canal+ / Ce Qui Me Meut Motion Pictures, 2005, 1 filme (125 min), son, color.

CALCANHOTTO, Adriana. **Esquadros**. Senhas. Produtora: Impressão Digital RJ. Rio de Janeiro: 1992.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrative. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. pp.11-59.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Éditions Montparnasse: Paris, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIDI- HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

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

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la Cultura Visual**: curriculum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro Ediciones, 2006.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia, pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GREENE, Maxine. El Professor como extranjero. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. pp.81-130.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. *In*: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005. p.21-42.

_____, Fernando. **La Investigación Basada en Las Artes**: propuestas para repensar la investigación en educación. Barcelona, 2008.

Disponível em:

<http://www.fundarte.rs.gov.br/index.php?link=home>, acessado em 2 de setembro de 2008.

_____. **Oficina sobre IBA**. Montenegro, FUNDARTE, outubro de 2008a. Seminário Nacional de Pesquisa em Arte.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. O planejamento como atitude. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de Professores**: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.101-116.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *In*: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.26, n93, p.1-13, setembro-dezembro/2005.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAMPERT, Jocielle. A imagem da moda muito além do espetáculo. IN: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 271- 287.

_____. Jocielle. Estágio supervisionado: andarilhando no caminho das Artes Visuais. *In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais***. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005. p. 147-157.

LARROSA, Jorge. Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infância. IN: DUSSEL, Inês; GUTIERREZ, Daniela (orgs.) **Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Ed. Manantial. FLACSO, OSDE, 2006. p.113-134.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAZZARIN, Luís Fernando. Notas sobre a experiência da música no currículo. *In: Anais do II Congresso de Educação Arte e Cultura – CEAC*. Santa Maria, 2009. pp. 1-14.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. A arte da docência em arte: desafios contemporâneos. *In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura***. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p.231-249.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, Alice Fátima. Imagens do Cinema, Cultura Contemporânea e o Ensino de Artes Visuais. *In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, Educação e Cultura***. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 111- 130.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. *In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e Educação***. Goiânia: FUNAPE, 2008. pp 25-35.

_____. Imagem e processos de interpretação no contexto escolar. *In: RODRIGUES, Edvânia B. T.; ASSIS, Henrique Lima (Orgs.). **O Ensino de Artes Visuais: desafios e possibilidades contemporâneas***. Goiânia: GRAFSET, 2009. pp.99-106.

_____. Implicações da idéia de crise para a compreensão da experiência visual. In: **Anais** do 18º Encontro Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas. Salvador: 2009a. pp. 3715-3725.

_____. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p.19-40.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

_____. Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações. In: **Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura** -CEAC. Santa Maria: 2009a. pp. 1-12.

MEDEIROS, Maria Beatriz de; SANTOS, Cyntia Carla Cunha dos Santos. Poéticas atuais: 2005. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). **Corpos Informáticos. Corpo, arte, tecnologia**. Brasília: Ed. Pós Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2009.

MEDEIROS, Marinalva Veras. Formação do professor supervisor. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de Professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.127-139.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo do conhecimento. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.p. 57-72.

_____. O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. pp. 213-224.

_____. **Discutindo a formação em artes visuais**. Santa Maria, LAV, 13 de novembro. 2009^a. Encontro presencial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. Relato.

O Fabuloso Destino de Amélie Poulain. Direção: Jean-Pierre Jeunet. Produção: Jean-Marc Deschamps. Roteiro: Jean-Pierre Jeunet e Guillaume Laurant. Intérpretes: Audrey Tautou, Mathieu Kassovitz, Rufus, Yolande Moreau, Artus de Penguern. [s.l.]: Le Studio Canal+ / Filmstiftung Nordrhein-Westfalen / France 3 Cinéma / La Sofica Sofinergie 5 / MMC Independent GmbH / Tapioca Films / Victoires Pictures, 2001, 1 filme (120 min.), son, color.

OS Sonhadores. Direção: Bernardo Bertolucci. Produção: Jeremy Thomas. Roteiro: Gilbert Adair. Intérpretes: Michael Pitt; Louis Garrel; Eva Green; Robin Renucci; Anna Chancellor e outros.[s.l]: Fiction Films / Peninsula Films / Recorded Picture Company / Hachette

Première / Kushner-Locke Company / Murakami-Wolf Productions, 2003, 1 filme (130 min), son, color.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Álvaro de Campos**: obra poética IV. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

_____. **Poesias de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia das Letras:2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

RAMIL, Vitor. **A ilusão da casa**. Tambong. Produtora: Satolep. [s.l], (2000).

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRGS, 2006.

ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SKLIAR, Carlos. **La intimidad y la alteridad**: experiencias con la palabra. Argentina: Ed. Miño y Dávila, 2005.

STRAUSS, Frederic. **Conversas com Almodóvar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

TUDO Sobre Minha Mãe. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Agustín Almodóvar. Roteiro: Pedro Almodóvar. Intérpretes: Cecilia Roth, Marisa Paredes, Penélope Cruz e outros. [s.l]: El Deseo S.A. / France 2 Cinéma / Via Digital / Renn Productions, 1999. 1 filme (101 min), son, color.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Lista de Imagens

Figura 1- apresentação de Tamiris Vaz- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	53
Figura 2 – apresentação de Caue – 2009 (fonte: arquivo pessoal).....	54
Figura 3- apresentação de Fábio – 2009 (fonte: arquivo pessoal)	55
Figura 4 - apresentação de Fábio – 2009 (fonte: arquivo pessoal)	55
Figura 5 - apresentação de Fábio – 2009 (fonte: arquivo pessoal)	56
Figura 6 - apresentação de Fábio – 2009 (fonte: arquivo pessoal)	56
Figura 7- apresentação de Fábio – 2009 (fonte: arquivo pessoal)	57
Figura 8 - apresentação de Josi – 2009 (fonte: arquivo pessoal).....	61
Figura 9 - apresentação de Josi – 2009 (fonte: arquivo pessoal).....	62
Figura 10 - apresentação de Josi – 2009 (fonte: arquivo pessoal).....	62
Figura 11 - apresentação de Caue– 2009 (fonte: arquivo pessoal).....	63
Figura 12 - apresentação de Caue– 2009 (fonte: arquivo pessoal).....	63
Figura 13 - apresentação de Caue – 2009 (fonte: arquivo pessoal).....	64
Figura 14 - apresentação de Tamiris – 2009 (fonte: arquivo pessoal)	64
Figura 15 - apresentação de Tamiris– 2009 (fonte: arquivo pessoal)	65
Figura 16 - apresentação de Tamiris– 2009 (fonte: arquivo pessoal)	65
Figura 17 – diário da pesquisa – 2009 (fonte: arquivo pessoal).....	79
Figura 18 – diário da pesquisa – 2009 (fonte: arquivo pessoal).....	81
Figura 19 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	82
Figura 20 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	82
Figura 21 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	83
Figura 22 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	96
Figura 23 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	97
Figura 24 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	97
Figura 25 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	97
Figura 26 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	98
Figura 27 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	98
Figura 28 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	98
Figura 29 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	99

Figura 30 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	99
Figura 31 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	99
Figura 32 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	100
Figura 33 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	100
Figura 34 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	100
Figura 35 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	102
Figura 36 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	104
Figura 37 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	104
Figura 38 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	106
Figura 39 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	107
Figura 40 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	107
Figura 41 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	107
Figura 42 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	108
Figura 43 – registro dos encontros- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	109
Figura 44 – Bricolagem Tamiris - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	121
Figura 45 – Bricolagem Tamiris - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	121
Figura 46 – Bricolagem Tamiris - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	123
Figura 47 – Bricolagem Fábio- 2009 (fonte: arquivo pessoal)	124
Figura 48 – Bricolagem Fábio - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	124
Figura 49 – Bricolagem Fábio - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	125
Figura 50 – Bricolagem Fábio - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	125
Figura 51 – Bricolagem Fábio - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	126
Figura 52 – Bricolagem Fábio - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	126
Figura 53 – Bricolagem Fábio - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	127
Figura 54 – Bricolagem Fábio - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	127
Figura 55 – Bricolagem Fábio - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	128
Figura 56 – Bricolagem Fábio - 2009 (fonte: arquivo pessoal)	128

ANEXOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
(CONEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM
REGISTRO CONEP: 243



CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Proposições a partir do cinema - entrecruzamentos na formação inicial em artes visuais

Número do processo: 23081.010536/2008 -41

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0152.0.243.000-08

Pesquisador Responsável: Marilda Oliveira de Oliveira

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Janeiro/2009 **Relatório parcial**

Março/2010 **Relatório final**

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 04/09/2008

Santa Maria, 04 de setembro de 2008.

Lissandra Dal Lago

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM
Registro CONEP N. 243.

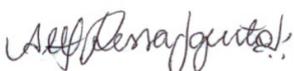
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Artes

Carta de Cessão

Eu abaixo assinado, declaro para os devidos fins que cedi os direitos de minhas participações orais e escritas, fotos de obras de minha autoria, bem como a publicação de minha imagem pessoal (fotos), podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isto dar-se-á com referência à dissertação de Curso de mestrado em Educação, intitulada: "**Narrativas filmicas e educação das artes visuais: percursos, afetos e bricolagens na formação inicial do professor**", de autoria de Aline Nunes da Rosa, na qual participamos durante o processo de pesquisa implementado pelo autor.

Abdicando direitos, subscrevo esta carta de cessão, onde fica manifestada a autorização referente ao constante explicitado acima.

Assinatura: 

Data: 13/03/2010

Nome: Anderson Argenta

RG: 3099428575

Endereço: Rua Pantaleão 74, Apto 202 - Centro

Cidade: Santa Maria.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Artes

Carta de Cessão

Eu abaixo assinado, declaro para os devidos fins que cedi os direitos de minhas participações orais e escritas, fotos de obras de minha autoria, bem como a publicação de minha imagem pessoal (fotos), podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isto dar-se-á com referência à dissertação de Curso de mestrado em Educação, intitulada: "**Narrativas filmicas e educação das artes visuais: percursos, afetos e bricolagens na formação inicial do professor**", de autoria de Aline Nunes da Rosa, na qual participamos durante o processo de pesquisa implementado pelo autor.

Abdicando direitos, subscrevo esta carta de cessão, onde fica manifestada a autorização referente ao constante explicitado acima.

Assinatura: *João de Camargo dos Santos*

Data: *13/03/2010.*

Nome: *CAUE DE CAMARGO DOS SANTOS.*

RG: *9090300741*

Endereço: *RUA HELENA TONIOLLO FIGUEIRA, 217 CAMOBI/SÃO JOSÉ.*

Cidade: *SANTA MARIA - RS.*

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Artes

Carta de Cessão

Eu abaixo assinado, declaro para os devidos fins que cedi os direitos de minhas participações orais e escritas, fotos de obras de minha autoria, bem como a publicação de minha imagem pessoal (fotos), podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isto dar-se-á com referência à dissertação de Curso de mestrado em Educação, intitulada: "**Narrativas filmicas e educação das artes visuais: percursos, afetos e bricolagens na formação inicial do professor**", de autoria de Aline Nunes da Rosa, na qual participamos durante o processo de pesquisa implementado pelo autor.

Abdicando direitos, subscrevo esta carta de cessão, onde fica manifestada a autorização referente ao constante explicitado acima.

Assinatura: *Fábio Purper Machado*

Data: 13.03.2010

Nome: FÁBIO PURPER MACHADO

RG: 9085501667

Endereço: Av. Roraima 1000, Ap 1342, CEU II UFSM

Cidade: Santa Maria

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Artes

Carta de Cessão

Eu abaixo assinado, declaro para os devidos fins que cedi os direitos de minhas participações orais e escritas, fotos de obras de minha autoria, bem como a publicação de minha imagem pessoal (fotos), podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isto dar-se-á com referência à dissertação de Curso de mestrado em Educação, intitulada: "**Narrativas filmicas e educação das artes visuais: percursos, afetos e bricolagens na formação inicial do professor**", de autoria de Aline Nunes da Rosa, na qual participamos durante o processo de pesquisa implementado pelo autor.

Abdicando direitos, subscrevo esta carta de cessão, onde fica manifestada a autorização referente ao constante explicitado acima.

Assinatura: 

Data: 13/03/2010

Nome: JOSIELI TAMARIS SANGALLI

RG:

Endereço: AV. RORAIMA, 1000 EEU II, apto 1429

Cidade: SANTA MARIA.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Artes

Carta de Cessão

Eu abaixo assinado, declaro para os devidos fins que cedi os direitos de minhas participações orais e escritas, fotos de obras de minha autoria, bem como a publicação de minha imagem pessoal (fotos), podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Isto dar-se-á com referência à dissertação de Curso de mestrado em Educação, intitulada: "**Narrativas filmicas e educação das artes visuais: percursos, afetos e bricolagens na formação inicial do professor**", de autoria de Aline Nunes da Rosa, na qual participamos durante o processo de pesquisa implementado pelo autor.

Abdicando direitos, subscrevo esta carta de cessão, onde fica manifestada a autorização referente ao constante explicitado acima.

Assinatura: Tamiris Jaz

Data: 13/03/2010

Nome: Tamiris Jaz

RG: 60 92 3755 49

Endereço: Av. Roraima 1000, ap 1342 CEU II, UFSM

Cidade: Santa Maria

Questionário

Nome completo: Fábio Purper Machado

Semestre em que se encontra no curso: 7º

1- Frequência

Assisto pelo menos um ou dois filmes por semana, com variações bem irregulares neste número.

2- Tipo de filmes

Prefiro obras de conteúdo cultural, mas não dispenso um bom entretenimento. Se ambos os quesitos forem contemplados, melhor.

3- Significativos (provavelmente esqueci algum...)

Akira Kurosawa: Sonhos; Viver

Richard Linklater: Waking Life

David Russel: I ♥ Huckabees

Francis Ford Coppola: Dracula de Bram Stoker; O Poderoso Chefão

Friedrich Wilhelm Murnau: Nosferatu

Werner Herzog: Nosferatu, o Vampiro da Noite

Wim Wenders: Asas do Desejo

Wallace Worsley: O Corcunda de Notre Dame (com Lon Chaney)

Stanley Kubrick: 2001: Uma Odisséia no Espaço; Laranja Mecânica; O Iluminado

Frank Dabort: O Nevoeiro (Stephen King)

Charles Chaplin: O Grande Ditador

Monty Python: O Sentido da Vida; Em Busca do Cálice Sagrado, A Vida de Brian

Federico Fellini: Satyricon

Sylvain Chomet: As Bicicletas de Belleville

Hayao Miyazaki: Princesa Mononoke; Nausicaã do Vale dos Ventos; A Viagem de Chihiro

Isao Takahata: Cemitério dos Vagalumes; Gauche, o Violoncelista

Keiji Nakazawa: Gen Pés Descalços

Junji Ito: Uzumaki

Danny e Oxide Pang: Assombração (Re-Cycle)

Shirow Masamune: Ghost in the Shell

Satoshi Kon: Perfect Blue, Millenium Actress

Katsuhiro Otomo: Akira

Yoshitaka Amano: 1001 Noites

Ralph Bakshi: American Pop

Andrew Stanton: Wall-E

Guillermo del Toro: O Labirinto do Fauno

Jorge Furtado: Ilha das Flores

Sergio Rezende: Até a Última Gota

Heitor Dhalia: O Cheiro do Ralo (Lourenço Mutarelli); Nina

Fernando Meirelles: Ensaio sobre a Cegueira (José Saramago); O Jardineiro Fiel

Jan Svankmajer: Alice

Ingmar Bergman: O Sétimo Selo

Andrei Tarkovsky: Solaris

Salvador Dali e Luis Buñuel: Um Cão Andaluz

David Lynch: O Homem Elefante

Quentin Tarantino: Pulp Fiction

Robert Rodriguez: Sin City (Frank Miller)

Tim Burton: Peixe Grande; Noiva Cadáver

Alfred Hitchcock: Psicose; Festim Diabólico

Tamiris Vaz: Concerto de Uma Nota Só

Mirieli Costa: A Jaqueta Infernal

4- Não gostei ou não assistiria

Aquelas comédias campeãs de audiência de Hollywood que destilam litros de preconceitos (American Pie, Todo Mundo em Pânico), calamidades neoliberais (Armageddom, Independence Day), matanças imperialistas (do Schwarzenegger, do Chuck Norris), e adaptações de literatura que jogam fora o potencial cinematográfico

dessas histórias enquadrando-as dentro de alguma dessas categorias... Mas mesmo de dentro destes abacaxis, procuro tirar algo de útil...

5- Relação com estes filmes

Procuro pesquisar filmes relacionados aos que eu gosto, tanto por tema quanto por autoria. Tento aproveitar algo da estética deles como influência para minha produção, e também planejo usa-la como referência em minha pesquisa em Licenciatura.

6- O que lhes torna próximos

O poder poético de muitos filmes de funcionarem como belas metáforas ou alegorias para nosso contexto, sem nem mesmo a necessidade de utilizar representações verossimilhantes do mundo cotidiano.

7- O que lhes distancia

Em um extremo (o mais popular) há a distância ideológica de muitas obras, em outro um afastamento devido ao hermetismo filosófico de certos autores.

8- Após ter visto filmes

Procuro refletir sobre as possíveis metáforas apresentadas, dependendo do momento comentando, buscando relações com outras obras e, às vezes a partir disso, com a vida em si.

9- Reação diante às imagens fílmicas

Vivo com certa intensidade o “momento mágico”, a catarse proposta por um filme, buscando apreciar sua fotografia com um olhar demorado e atento, às vezes de quem busca desenhos em nuvens, em outras, de quem procura a ordem do caos...

Questionário

Nome completo: Caue de Camargo dos Santos.

Semestre em que se encontra no curso: Oitavo semestre (último).

1-Você assiste filmes? Com que frequência? Sim. Sempre que possível, mais ou menos de um a três filmes por semana.

2-Que tipo de filmes prefere? Comédia romântica, biográficos e filmes de suspense.

3-Cite filmes que sejam significativos para você. (mínimo 3) Iris Murdoch, A hora do pesadelo (toda trilogia do Freddy Krueger), Piaf, O diabo veste Prada, P.S. Eu Te Amo, As Horas, O fabuloso destino de Amelie Poulin, A chave mestra, Matrix I e II, O ilusionista.

4-Cite filmes que assistiu e não gostou, ou filmes aos quais não assistiria.(mínimo3) Matrix III, As oito mulheres, Premonições, Premonição I, II, III, Jogos Mortais I, II, III, IV, V, Brinquedo Assassino...

5-Qual sua relação com estes filmes? Inicialmente quando assisto a um filme, analiso a história e a atuação dos personagens, vou percebendo como tudo está relacionado e se relacionando dentro do filme. E depois que entrei no curso de artes visuais, percebo como o meu “olhar” foi mudando, o gosto por assistir filmes não depende só da propaganda, mas assisto pelo elenco e pela história. Para eu gostar mesmo de um filme, eu comparo às vezes com uma peça de teatro, ele precisa ter “ação” no sentido de te tocar e mexer com alguns sentidos. Gosto de assistir muito a comédias românticas, pois, a maior parte delas proporciona essa “ação” é o engraçado misturado ao triste, e ao dramático às vezes. Observo também a fotografia, acho que o contexto do filme colabora muito para que a história possa parecer verídica ou pelo menos bem feita.

6-O que lhes torna próximos? Acho que o caráter pessoal, isso contribui para que as vezes você desloque a sua realidade, para aquela que está acontecendo no filme, por exemplo, no Filme Diabo veste Prada, adorei e me chamou muito atenção os lugares que aconteciam a história, as roupas, a agitação, o escritório, a cidade e tal, são ambientes ao qual me transporto e penso como seria se eu estivesse lá? Eu ia gostar? Ou será que não? Como poderia fazer para trabalhar num lugar desses? Será que esses lugares são reais? Na maioria das vezes o que aproxima um filme de mim é isso, é essa vontade de querer ser o personagem, ou pela “ação”, emoção ou a capacidade de persuasão que essa produção passa.

7-O que lhes distancia? O que me distancia de um filme são as razões contrárias Às que citei acima, me distancio de um filme quando ele parece muito fictício ou não possui certo dinamismo. Por exemplo, filmes de terror (tortura psicológica): adoro os filmes do Freddy Krueger, mais por uma qualidade estética e de representação da década de 80/90. Já Jogos Mortais, é deprimente, pois, não percebo uma qualidade estética, não representa nada e isso me distancia. O filme se distancia quando não possui nenhuma significação para mim, “passa em branco”.

8-Como comporta-se habitualmente após ter visto filmes? Fico pensando na história tentando me transportar para lá.

9-Como reage diante às imagens fílmicas? Fico analisando tudo que compõem, desde a interpretação até o figurino.

Questionário

Nome completo: Tamiris Vaz

Semestre em que se encontra no curso: 7º semestre

1-Você assiste filmes? Com que frequência?

Sim, pelo menos um por semana.

2-Que tipo de filmes prefere?

Gosto de todos os gêneros, especialmente aqueles que suscitem alguma reflexão, ou que tenham alguma particularidade que os diferenciem da maioria.

3-Cite filmes que sejam significativos para você. (mínimo 3)

“1001 noites” Yoshitaka Amano (animação)

“Um estranho no ninho”

“O Nevoeiro” Stephen King

“Ensaio sobre a cegueira” Stephen King

“O Banheiro do Papa” Cezar Charlone e Enrique Fernández

“Valentín” Alejandro Agresti

“Wall-e”

“A Vida em preto e branco”

“Durval Discos”

“Perfume”

4-Cite filmes que assistiu e não gostou, ou filmes aos quais não assistiria.(mínimo3)

“Miss Simpatia”

“Terror no Pântano”

“O Segredo”

5-Qual sua relação com estes filmes?

Os filmes que digo serem significativos digo por serem filmes que me inspiram com suas estéticas, ou fazem refletir sobre as relações entre os seres humanos, situações atuais ou possíveis devido as atitudes da humanidade.

Os que digo não ter gostado, alguns por tratarem de basicamente favorecer o apelo ao consumismo, ao desejar sempre ter mais status, por meio de popularidade ou financeiramente ou a ausência de conteúdo e criatividade temática e narrativa.

6-O que lhes torna próximos?

Talvez assuntos que tratam da natureza humana, de situações humanas em mundos, muitas vezes, impossíveis. Ou pela estética que se aproxima de meu interesse plástico enquanto produção artística.

7-O que lhes distancia?

Os estereótipos de personagens sempre bonitos, atendendo a padrões de beleza impostos atualmente para e pela sociedade, mesmo entre os filmes de conteúdo significativo.

8-Como comporta-se habitualmente após ter visto filmes?

Algumas vezes gosto de comentar, com alguém que esteja próximo, as mensagens percebidas pelo filme, as coisas boas e ruins percebidas nele. Outras vezes, prefiro ficar calada, alguns filmes apresentam questões tão completas em si mesmas, que não suscitam comentários.

9-Como reage diante às imagens fílmicas?

Procuro reparar que tipo de relação terei com o filme, se é de estética, se é de conteúdo, se é simplesmente de entretenimento. Também penso sobre a ideologia passada ao espectador, me coloco na situação de suposto telespectador neutro, penso como esse filme me atingiria se eu fosse neutro. Às vezes, dependendo do filme, do modo como me atrai com espectador, me vejo, em certos graus, como personagem, me colocando na condição de quem vive a situação