

IMAGENS, SONS E NARRATIVAS: CRIAR CONHECIMENTOS E FORMAR DOCENTES

Nilda Alves¹

Alessandra Nunes Caldas²

Claudia Chagas³

Rosa Mendonça⁴

1

² Pesquisadora visitante emérita pela FAPERJ, com exercício na UERJ, no Programa de Pós graduação em Educação (ProPEd- Maracanã – Rio de Janeiro) e no Programa de Pós-graduação [Educação - Processos formativos e desigualdades sociais \(PPGEDU-FFP-S. Gonçalo\)](#); Pesquisadora 1 A, CNPq. nildag.alves@gmail.com

Pesquisadora júnior pelo CNPq, com exercício na UERJ, no Programa de Pós graduação em Educação (ProPEd- Maracanã –Rio de Janeiro). nunesaldas@hotmail.com

Bolsista PNPd pela CAPES, com exercício na UERJ, no Programa de Pós-graduação Educação - Processos formativos e desigualdades sociais (PPGEDU-FFP-S. Gonçalo). nunesaldas@hotmail.com

Bolsista PNPd pela CAPES-FAPERJ, com exercício na UERJ, no Programa de Pós graduação em Educação (ProPEd- Maracanã –Rio de Janeiro). rhmen50@gmail.com

3

4

Resumo: Desenvolvemos com grupos de docentes o que estamos denominando de 'cineconversas'. Após 'vermosouvirmossentirmos' filmes, pensamos as inúmeras questões socio-históricas presentes na sociedade contemporânea, buscando compreender como essas questões se transformam em ações curriculares nas escolas. O aparecimento dessas questões nas conversas permite compreender: as redes educativas nas quais docentes se formam; os 'conhecimentossignificações' que são criados nas relações desses 'praticantespensantes' dos currículos; a importância das imagens e dos sons na criação de 'conhecimentossignificações'. Destacamos que estes não aparecem como realidade, mas como algo virtual, ou seja, como possibilidades de 'prácticasteorias'.

Palavras-chave: Currículos; Redes educativas; Imagens e sons; 'Conhecimentossignificações'

IMAGES, SOUNDS AND NARRATIVES: CREATING KNOWLEDGE AND TRAINING TEACHERS

We developed with the research group and the teacher groups what we are calling 'cineconversations'. After we 'sawlistenedfelt' movies about countless socio-historical questions in the contemporary society, we spoke with the participants. The appearing of these questions at the talks allowed us to comprehend: the multiple educational networks in which teachers are formed; the 'knowledgesignificances' that are permanently created in the 'thinkingpractitioner' relation of the curriculum, in their participation inside the network; the importance of images and sounds in the creation of 'knowledgesignificances'. We highlight that they don't show as reality, but in many cases, as virtual, being possibilities of 'practicetheory', always moving.

Keywords: Curriculum; Educational Networks; Images and sounds; 'Knowledgesignificances'

*Aprender a pensar com as imagens –
mas também com as palavras e os sons (...) –
talvez seja a condição 'sine qua non'
para o surgimento
de uma verdadeira e legítima
civilização da imagem e do espetáculo
(MACHADO, 2001, p. 33)*

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, convidamos o leitor e a leitora para que busque o seguinte endereço https://prezi.com/6ljamee3dahh/?token=c4fc4f3f8f27d9dff2d6f8ba6f-87475d84b0a5da501b33145318fbb2958b3402&utm_campaign=share&utm_medium=copy na Internet. Nele, veremos cartazes de alguns filmes, bem como ouviremos suas músicas-tema que marcaram gerações sucessivas de crianças e jovens – nós mesmos – transformando-se em memórias individuais e coletivas. Neste material, está também, o cartaz de um filme cujo som principal (um assobio que identifica o personagem central; ver ALVES; TOJA, 2018) marcou, com sua suavidade e insistência, qualquer pessoa que, gostando de cinema, buscou conhecer este clássico. São imagens e sons que nos permitiram compreender e interrogar, de certo modo, a sociedade em que vivemos, criando ‘*conhecimentos-significações*’¹ e memórias, fazendo, assim, ressurgir sentimentos e pensamentos cada vez que as ‘*vemosouvimos*’. Isto nos permite afirmar que essas imagens e esses sons nos formam, desde sempre, como pessoa, cidadão e profissional.

Essa introdução sonoro-imagética pretende, assim, de saída, mostrar como nossos ‘*conhecimentos-significações*’, tanto quanto nossos sentimentos, nossas memórias e nossas ‘*prácticas-teóricas*’ são criados em circunstâncias únicas e, ao mesmo tempo, comuns a muitos.

A existência desses processos e dessas tessituras, em pesquisas sucessivas, tem sido trabalhada no grupo de pesquisa em que atuamos a partir de redes educativas, que formamos e nas quais nos formamos, e que temos identificado até o presente da seguinte maneira: das ‘*prácticas-teóricas*’ da formação acadêmico-escolar; das ‘*prácticas-teóricas*’ pedagógicas cotidianas; a das ‘*prácticas-teóricas*’ de criação e ‘usos’ das artes; das ‘*prácticas-teóricas*’ das políticas de governo; das ‘*prácticas-teóricas*’ coletivas dos movimentos sociais; das ‘*prácticas-teóricas*’ das pesquisas em educação; das ‘*prácticas-teóricas*’ de produção e ‘usos’ de mídias; das ‘*prácticas-teóricas*’ de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (ALVES, 2019). Nesse sentido, então, indicamos que entendemos

que todas essas redes são ‘*espaçotempos*’ de reprodução, transmissão e criação de ‘*prácticas-teóricas*’ que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos. Todos nós, nesses diferentes ‘*espaçotempos*’, somos ‘*marcados*’ pelas relações que mantemos com muitos outros ‘*praticantes-pensantes*’ em múltiplos e complexos ‘mundos culturais’ (AUGÉ, 1997; ALVES, 2014) que nelas são criados e re-criados. Todas estas redes são, assim, entendidas como de ‘*prácticas-teóricas*’ pois percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar ‘teorias’. (ALVES, 2019, p. 115)

¹ Lembramos mais uma vez que a necessidade de escrever esses – e tantos outros – termos juntos se deve a que, no transcorrer de nossas pesquisas, fomos compreendendo que as dicotomias necessárias à criação de conhecimentos pela Ciência, na Modernidade, significavam limites para as pesquisas dentro da corrente a que nomeamos ‘*pesquisas nosdoscósmos cotidianos*’. No caso específico destes dois termos assinados, ainda no desenvolvimento de nossas pesquisas, constatamos que ao se criar conhecimentos criamos, ao mesmo tempo, significações que explicam porque surgiram, que valor têm, porque se opõem a outros etc.

RELEITURA DE ARLINDO MACHADO, DE RAMOND SCHAFFER E DE ALGUNS AUTORES BRASILEIROS

Sentimos a necessidade de retornar, neste texto, às ideias de Machado (2001) que permitiram nosso primeiro entendimento quanto ao papel das imagens na formação de nossos ‘*conhecimentossignificações*’, quando o autor assume o pensamento de Dagognet (1973; 1986), indicando o quanto de iconográfico existe como necessidade na criação de conhecimentos nas inúmeras ciências.

Antes de trabalhar com este autor, Machado nos lembra que

a primeira forma de escrita que se conhece é iconográfica e deriva, diretamente, de uma técnica de recorte de imagem. Ela nasceu de um impulso conceitual, de uma vontade de enunciar proposições ocorridas no interior das próprias práticas iconográficas. (MACHADO, 2001, p. 22)

Indo ao mundo das artes, Machado nos mostra que estas são, sempre, “uma forma de ‘escrever’ o mundo” (*ibid.* p.23), lembrando que

quando Da Vinci estudou a gênese das ondas ou a fisiologia dos corpos vivos para melhor pintar o mar e a figura humana ou quando Braque decom pôs o violino em suas partes e reconstituiu suas partes em ângulos divergentes, eles buscavam compreender e exprimir a estrutura interna das coisas e fenômenos, em lugar de simplesmente captar sua aparência externa. (MACHADO, 2001, p. 23)

Isto o leva a concluir que

se é verdade que os filósofos e filólogos (incluídos aí os exegetas de textos religiosos) interditarão a produção e o consumo de imagens durante boa parte da história da humanidade, sempre em nome de uma pretensa superioridade do discurso verbal, também é verdade que, na direção contrária, o pensamento científico, de Kepler a Einstein, de Newton a Mandelbrot, se associou à notação iconográfica e à imaginação diagramática. (MACHADO, 2001, p. 23)

Assim, a partir do estudo da obra de inúmeros autores contemporâneos – Robin, 1992; Tufte, 1990; Kevles, 1998; Sicard, 1998 – Machado afirma que nelas “se desenvolve a tese (fartamente documentada iconograficamente) de que a imagem é uma forma de construção do pensamento tão sofisticada que sem ela, provavelmente, não teria sido possível o desenvolvimento de ciências como a biologia, a geografia, a geometria, a astronomia e a medicina” (*ibid.* p.23).

Com essas ideias, Machado se dedicou a estudar, mais profundamente, as diversas obras de Dagognet, o que lhe permitiu intensificar a compreensão da importância das imagens na produção dos conhecimentos científicos.

Em suas duas obras principais, Dagognet (1986; 1973) “prefere se voltar para o desenho quintessencial, numerizado ou geometrizado, o ícone paradigmático, de natureza abstrato-concreta, que representa a estrutura ou processo interno dos seres ou fenômenos” (MACHADO, 2001, p. 24). Para nos mostrar o pensamento de Dagognet, com palavras do próprio autor, Machado nos traz a seguinte citação, referindo-se ao aparecimento das ciências, entre os séculos XVI e XIX:

Assistimos, nas ciências experimentais nascentes, à aparição do diagrama e suas proezas. Não há nenhuma disciplina que não se beneficie da iconicidade: da física e da cinemática à geologia, à tecnologia ou mesmo à fisiologia. Por outro lado, impõem-se os desenhos, as trajetórias, as curvas de nível, os mapas, numa palavra, as figuras estruturais e geométricas. O erro maior seria tomá-las por meros auxiliares didáticos ou ilustrações incômodas, pois ao contrário, elas constituem um instrumento heurístico privilegiado: não um embelezamento, uma simplificação ou ainda um recurso pedagógico de difusão facilitada, mas uma verdadeira reescrita, capaz ela própria, de transformar o universo e de reinventá-lo. (DAGOGNET, 1973 *apud* MACHADO, 2001, p. 25)

A clareza desta afirmativa nos ajudou bastante quando começamos a buscar compreender os porquês da presença da imagem nas pesquisas que realizávamos, por insistência de diversos colegas e, especialmente, pelas perguntas que, com frequência, nos colocava Antônio Carlos Amorim.

Mas, para poder responder a essas perguntas, fomos a Deleuze e Guattari (1992) que, ao criarem a ideia de ‘personagens conceituais’², nos levam ao uso dessa noção em nossas ‘conversas’ não só com as imagens, mas com todos os nossos intercessores, ou seja, todos os ‘outros’, que nos ajudam em nossas pesquisas, como: sons, narrativas, gestos, sabores, odores, artefatos culturais de inúmeras origens, bem como os escritos de certos autores e autoras. A partir dessa tomada de posição, passamos a considerar tudo isto que atravessava as conversas que tínhamos no grupo de pesquisa e com os ‘*praticantes-pensantes*’ (OLIVEIRA, 2012) das pesquisas que desenvolvíamos como ‘personagens conceituais’, nos referindo a estes, em artigo de autoria coletiva, da seguinte maneira:

Fomos entendendo, então, que os “personagens conceituais” poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se “conversa”, permane-

² Tornamos a lembrar que publicado em livro conjunto, este texto pertence a Deleuze já que nele o autor se refere a Guattari como seu ‘personagem conceitual’ e a si próprio como ‘personagem conceitual’ para Guattari.

cendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular idéias, formando os ‘conhecimentossignificações’ possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos. Assim, fomos percebendo que, nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos ‘praticantespensantes’ dos ‘espaçostempos’ que pesquisávamos eram “personagens conceituais”. Com eles, então, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de fazer e pensar nas pesquisas que desenvolvemos. (ALVES; ARANTES; CALDAS; ROSA, MACHADO, 2016, p. 28)

Se as imagens e as narrativas já faziam parte de nossas preocupações, há muito tempo, os sons foram acrescentados mais recentemente e, para melhor compreendê-los, precisamos fazer apelo a autores que os estudavam e, em especial, a Schafer (2001; 1991).

Notamos, de saída, que se o livro ‘A afinação do mundo’ é publicado no mesmo ano do livro de Arlindo Machado, só vamos tomar conhecimento dele mais tarde, quando para além das imagens e narrativas, os sons entram em nossas pesquisas. Ao mesmo tempo, a outra obra de Schafer – ‘O ouvido pensante’ – publicada, no Brasil muito antes, já traz a ideia de que todos os nossos sentidos pensam, ou dito de outro modo, contribuem para que pensemos os mundos, criando-os.

Na introdução do livro ‘A afinação do mundo’, Schafer esclarece uma das suas preocupações nas pesquisas que realiza, ao afirmar a relação entre a música, a paisagem sonora³ e o bem-estar social, indicando alguns exemplos e dizendo:

Resta pouca dúvida, portanto, de que a música é um indicador da época, revelando (...) um modo de reordenar os acontecimentos sociais e mesmo políticos. Desde algum tempo, eu também acredito que o ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que os produzem e nos contar muita coisa a respeito das tendências e da evolução desta sociedade. (SCHAFFER, 2001, p. 23)

No Brasil, expandindo estas ideias, Marta Catunda desenvolve suas pesquisas, especialmente no livro que teve por base sua tese (CATUNDA, 2016), que nos ajudou a compreender os processos de sonorização e a presença dos sons enquanto ‘personagens conceituais’ em nossos projetos. Também o livro acerca de trilhas sonoras de Moura (2017) foi valioso quando começamos nossos projetos envolvendo filmes⁴.

³ O autor criou o termo ‘*landscape*’ que seus tradutores brasileiros passaram a usar como ‘paisagem sonora’ que julgamos bastante apropriado. Foi, aliás, assumido por pesquisadores brasileiros sem problema, quer na área da Música, como na Educação, na Comunicação ou na Geografia.

⁴ “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” (2017-2022); “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” (2012-2017). Ambos com apoio CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ.

Desse modo, fomos entendendo que os traços, as linhas e as marcas não respeitam mais separação entre uma externalidade que se encontra estaticamente fora, nem uma interioridade que se apresenta imutável e fechada. São/ somos, sempre, muitos *'dentrofora'* (ALVES, 2015). O visível e o sonoro estão em estreita conexão com os movimentos do mundo, são interdependentes e se fazem com eles. O deslocamento descortina toda uma sensibilidade e mobiliza a educação da atenção. O tato e o ouvido são sentidos que nos conectam de modo sensível ao visível, criando políticas, éticas e estéticas diversas e complexas. Eles podem ser compreendidos como uma antropofagia, porque os traços e rastros do que se *'vêouvecheiratoca'* - se sente, para dizer em uma palavra - são transformados em ser e nos fazem pensar. Afinal, aprendemos com as coisas, com sua manipulação, nas relações que temos com os outros. Desse modo, nesta educação há forte ênfase na experiência, na prática, na qual todos os sentidos jogam. Por isto podemos afirmar:

caminhar pela estrada e copiar o texto são maneiras de explorar e relacionar-se com o presente, que são, acima de tudo, e-ducativas; são formas de pesquisa educacional crítica (“crítica” aqui sendo, a meu ver, idêntico a “e-ducacional”). Eles constituem um tipo de prática de pesquisa que envolve estar atento, que é aberta para o mundo, exposta (ao texto) para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande. Esse comando não é o poder de um tribunal, não é a imposição de uma lei ou princípio (que supostamente deveríamos reconhecer ou impor a nós mesmos), mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e assim abre o caminho” (MASSCHELEIN, 2008, p. 38).

Nesses encontros forjados por práticas e circulações de modos diversos de *'sentirpensar'*, há o envolvimento com “uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção” (MASSCHELEIN, 2008, p. 40). Ora, toda criação, toda produção parte da impressão, pois “apenas ela reúne em si o acaso do encontro e a necessidade do efeito, violência que ela nos faz sofrer” (DELEUZE, 2003, p. 140). Então, a educação, “não seria sobre inculcar conhecimento nas mentes dos novatos, mas sobre conduzi-los para o mundo” (INGOLD, 2017, p. 33). Trata-se do envolvermo-nos em conversas plurais, reconhecendo todas as redes educativas que formamos e nas quais nos formamos. Ou para dizer com Larrosa (2018, p. 56), é

também imaginar que em uma conversa não apenas a letra é importante, mas também a música, não apenas o que é dito, mas também como é dito e de onde é dito. Isso me faz pensar que a maravilha do ofício de professor não está (apenas) na possibilidade de que ele tenha que ser *'inspirado'* pelo sujeito de estudo (tornando-se ele mesmo um estudante), mas pela possibilidade de que ele também tenha de trabalhar em público essa matéria, e pela alegria de ver como os textos que ele coloca na mesa soam e ressoam em uma conversa que é, por definição, plural.

Todos esses autores e autoras – e muitos outros intercessores – nos permitiram, articulados às pesquisas que desenvolvemos, compreender como todos esses elementos que assumimos como ‘personagens conceituais’ nos fazem pensar e criar, permanentemente.

E como todos os sentidos que temos atuam para que criemos, em relações com muitos outros, os ‘conhecimentossignificações’ necessários ao nosso viver cotidiano.

AS PESQUISAS REALIZADAS COM ARTEFATOS CULTURAIS

O grupo de pesquisa⁵ a que pertencemos, há muito, vem trabalhando com artefatos culturais que se transformam em artefatos curriculares, quando usados em escolas, em sucessivos projetos⁶. Lembramos que esses projetos se desenvolveram – e permitiram criar processos epistemológicos-teóricos-metodológicos próprios⁷ – dentro da abordagem que se identificou como ‘pesquisas *nosdoscom* os cotidianos’.

Nessas pesquisas, fomos percebendo que esses artefatos, bem como os ‘usos’ feitos deles pelos ‘*praticantespensantes*’ das escolas em processos curriculares, têm permitido fazer surgir ‘conhecimentossignificações’ diversos, tanto aqueles necessários aos ‘*fazeressaberes*’ cotidianos locais, quanto os relacionados aos ‘*fazeressaberes*’ das ‘*formasconteúdos*’ escolares e, mesmo, novos ‘conhecimentossignificações’ de todo tipo – políticos, éticos, estéticos.

Em outras palavras, inicialmente, percebemos que nos cotidianos – nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos – há necessidade da criação de ‘conhecimentossignificações’ que nos ajudem a viver, literalmente, para o bem ou para o mal. Assim, criamos clichês para que possamos viver, compreender e, muitas vezes, aceitar os acontecimentos que permeiam nossos cotidianos. Lembramos que para Deleuze (2007), em seu estudo sobre a criação de ‘conhecimentossignificações’ com o cinema

as situações cotidianas e mesmo as situações-limite não se assinalam por algo raro ou extraordinário. É apenas uma ilha vulcânica de pescadores pobres. Apenas uma fábrica, uma escola... Nós passamos bem perto de

⁵ GrPesq Currículos, redes educativas, imagens e sons, CNPq.

⁶ Nossos últimos projetos foram: *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons* (2012-2017); *Memórias imagéticas da Universidade do Rio de Janeiro- algumas questões curriculares sobre o acervo fotográfico da UERJ* (2009-2012); *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão de culturas de afro-brasileiros e seus ‘usos’ em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior - o caso do curso de Pedagogia da Uerj/campus Maracanã* (2006-2009); *O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras* (2003-2006); *Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar* (2000-2003). Nossa pesquisa atual tem como título: *Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas* (2017-2021). Todos tiveram o financiamento do CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ.

⁷ Artigos recentes foram tornando pública a continuidade de criações desses processos: Andrade, Caldas; Alves (2019); Alves, Chagas, Mendonça (2019); Alves (2019).

tudo isso, até mesmo da morte, dos acidentes, em nossa vida corrente ou durante as férias. Vemos, sofremos, mais ou menos, uma poderosa organização da miséria e da opressão. E justamente não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a este respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras, e nos inspiram a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, é isso um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto comumente percebemos apenas clichês. (DELEUZE, 2007, p. 31)

Os processos de *'prácticasteorias'* – epistemológicos, teóricos e metodológicos - nas pesquisas com os cotidianos nos têm permitido, constantemente, reafirmar esta necessidade de formação de clichês, que funcionam como pensamentos formulados acerca de algum acontecimento ou circunstância particular, bem como a necessidade de sua superação quando nos encontramos em situação de *'conversas'* com aquelas e aqueles *'praticantespensantes'* que participam dessas sessões de *'verouvirsentirpensar'* um filme.

Pudemos trabalhar isto, em artigo publicado a partir do projeto anterior – o primeiro no qual utilizamos frequentemente as *'cineconversas'*⁸.

Parte do entendimento que organizamos em torno disso está relacionado à leitura e às conversas em torno do livro de Guéron (2011) que realizamos no grupo. Assim, desde a compreensão que Guéron traz, ao assumir que vai trabalhar “os fundamentos do revolucionário pensamento que Deleuze desenvolveu não sobre cinema, mas também com e a a partir do cinema.”⁹ (*Ibid.* p. 13) nos aproximamos do autor por este entendimento de que também nós trabalhamos com *'praticantespensantes'* dos cotidianos em processos curriculares diversificados. Por outro lado, há uma grande aproximação, ainda, quando Guéron indica que nos trabalhos de Deleuze com o cinema, este é descrito

como uma possibilidade, uma potência do real. Isso não só porque, no pensamento de Deleuze, o virtual é compreendido como uma potência do

⁸ Na proposta deste projeto, bem como do projeto atual, utilizávamos a ideia de *'cineclubes'*. No entanto, recentemente passamos a usar *'cineconversas'* – por proposta de Rosa Helena Mendonça – já que o que fazíamos não seguia a tradição dos cineclubes, e no processo tínhamos as conversas como o lócus central da pesquisa.

⁹ O sublinhado é nossa responsabilidade. Lembramos que o com foi acrescentado na própria denominação da corrente de pesquisa em que trabalhamos – por indicação de Carlos Eduardo Ferraço - uma vez que trabalhamos sempre com os *'praticantespensantes'* dos cotidianos. E ao escrevermos – e falarmos – acerca do que fazemos buscamos não usar o sobre, mas o com, o a partir de, o acerca de.

ser, mas também porque o estudo que ele faz do pensamento de Henri Bergson nos apresenta todo o universo como uma espécie de “metacinema”. É neste universo, ainda a partir de Bergson, que o mecanismo de percepção e do pensamento humano também é descrito num processo que seria cinematográfico, isto é, num funcionamento bastante semelhante ao da máquina cinema. (GUÉRON, 2011, p. 13-14)

Por fim, as trocas com o pensamento de Guéron se fizeram com a compreensão que ele tem e de que partilhamos de que é possível ver

o cinema num jogo (...) [em que este] se afirma como dispositivo de poder que limita e esvazia o pensamento, quanto se afirma como uma notável potência do pensamento na medida em que nos ajuda a identificar os problemas da realidade e da vida e a produzir novas possibilidades para estas (*Idem, Ibid.* p. 14),

E, nesse sentido, Guéron conclui e nos leva a concluir que

só nos parece possível estudar profundamente o cinema se o compreendermos como algo que faz a vida passar por ele e que passa pela vida. Numa reflexão tipicamente deleuziana, diríamos que o cinema é uma possibilidade virtual de um mundo atual (o que chamamos de “real”); uma possibilidade que deseja, e tantas vezes consegue, se atualizar: se “tornar real” (*Idem, Ibid.*, 2011, p. 15)

A isso, nas pesquisas que realizamos, acrescentamos algo do pensamento de Certeau (2014): compreender os ‘usos’ possíveis do cinema para organizar as múltiplas tessituras de ‘conhecimentossignificações’ dos tantos e tão complexos cotidianos em que vivemos e, em especial, na compreensão do virtual existente nas narrativas docentes e discentes acerca das criações curriculares.

Queremos lembrar, assim, as astúcias dos ‘*praticantespensantes*’, nos encontros diários e nas conversas que se estabelecem neles, sempre muito articuladas, embora exercidas em ‘*espaçostempos*’ caóticos e apressados. Certeau (2009) nos diz, então que

Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (CERTEAU, 2009, p. 97-98).

Na citação acima, encontra-se em jogo outro modo de leitura: plural, encarnada, não cartesiana, nem platônica, em favor da qual podemos tirar proveito

no traçado de como se compreender, pesquisar e trabalhar educativamente com os cotidianos e seus movimentos, e com as multiplicidades de modos de *'verouirsentirpensar'*, que nos levam a ampliadas formas dos *'conhecimentossignificações'* que circulam de modo complexo e dinâmico nas redes educativas.

A abertura aos sentidos que nos ligam aos sons, imagens, narrativas, sabores, aos cheiros, ao tato, ao contato direto com as coisas, propicia, na verdade, uma abertura à multiplicidade de modos de *'verouirsentirpensar'*. Nesse movimento, há abertura, pois as subjetivações se forjam nas circulações, expondo-se em redes.

Tudo isto aparece em artigo de membros do grupo publicado acerca de filmes vistos nos quais aparecem clichês de docentes¹⁰ (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015). Neste artigo, buscando compreender a presença destes filmes na formação docente, pudemos caracterizar alguns movimentos quando os usamos: o primeiro deles é a de identificação com o personagem principal o que, nas conversas que tivemos com aqueles e aquelas com quem *'viamouviamsentiampensavam'* os filmes, permitiu perceber “a intensa influência que o modelo americano de professor-herói, existente em diversos desses filmes, tem sobre a formação dos professores no Brasil, há algumas gerações.” (*Ibid.* p.780)¹¹. Nesses filmes,

o padrão é a história de professor que chega a uma determinada comunidade com a qual não teve contatos anteriores e, por isto, é surpreendido seja pela indiferença, seja por ações negativas e mesmo agressivas dos estudantes e dos colegas, bem como pelos contextos sociais e culturais que encontra. Desde que chega, existem atritos com os colegas ou com a direção da escola, de diversos tipos e, particularmente, tem grandes dificuldades em gerir a turma que recebe, por falta de recursos curriculares, pelos modos de atuação escolar e cultural dos estudantes, por falta de apoio do sistema, por falta de experiência na profissão etc. Mas todos – sem exceção – após muita luta e alguma criatividade, conseguem mudanças significativas nos processos curriculares e nas experiências pedagógicas e “conquistam” seus estudantes, passando a ser querido pelos mesmos. Quanto aos colegas e à direção das escolas, em geral também conseguem melhorar os relacionamentos, embora nem sempre. (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015, p. 783)

Já o segundo movimento aparece quando, iniciada a conversa acerca de um filme, alguém do grupo indica que o mesmo apresenta outros docentes com características bastante diversas. Nesse momento, dizeres vão se sucedendo:

¹⁰ No projeto que desenvolvíamos este conjunto de filmes com que trabalhávamos foi chamado de “filmes com escolas, professores e estudantes”.

¹¹ No projeto, usamos também filmes de origem na França, mas o que notamos com maior frequência é que estas referências se davam com filmes de origem nos Estados Unidos.

“estes professores são mais reais”; “muitas vezes sentimos medo”; “quando se chega novo a uma escola, nos perguntamos: o que fazer? – pois nos sentimos fragilizados”; “o que fazer para mobilizar as turmas?; “e quando a escola não tem ou mantém trancados os recursos tecnológicos que poderíamos usar nas aulas?”. (*ibid.* p.784-785). Estas falas têm permitindo criar ideias em torno de possibilidades já desenvolvidas ou que possam ser desenvolvidas, ou seja, com elas se estabelecem processos de pensamentos diversos acerca do trabalho curricular docente.

Seguindo as/os docentes e discentes, bem como os complexos cotidianos das escolas é fácil perceber que as tessituras são forjadas por múltiplas linguagens que circulam, produzindo ‘*conhecimentossignificações*’. Nenhum desses ‘*praticantespensantes*’ dos currículos priorizam uma linguagem particular. A despeito de termos uma forte presença dos códigos da escrita nas escolas, não podemos apressadamente afirmar que os currículos priorizam apenas a linguagem escrita. Afinal, eles estão sempre envolvidos em tramas de ‘*conhecimentossignificações*’, que fazem circular multiplicidades diversas de ‘*verouvirsentirpensar*’, nas quais os corpos e artefatos curriculares múltiplos não deixam enquadrar as ações exercidas pelos mecanismos homogeneizadores.

Assim, como escrito no artigo referido:

Nessa experiência, nas diversas sessões do cineclube, os professores-heróis são quase esquecidos e é na própria condição de se colocar a pensar com o que é mostrado em imagens, sons e narrativas que é criada a possibilidade de romper os clichês instalados e que têm um grande sentido de proteção contra o excessivo, como nos indicou Deleuze: uma excessiva dor; um excessivamente difícil exercício do magistério; uma grande beleza. (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015, p.785)

Outro movimento aparece nas conversas – e é ainda observado no artigo a que nos referimos – quando alguém diz:

[tive] “um antigo professor que me marcou muito”, que foi “um modelo para mim”, que “me levou mesmo a querer ser professor”. Na incorporação dos clichês, em momentos de crises institucionais, mas, sobretudo profissionais, o recurso ao passado é também trazido à tona, deste modo. Nesse sentido, se assim podemos indicar, o “grande clichê” de nossa formação é aquele que faz tantos repetirem, inicialmente, ao verem esses filmes-clichê americanos, e em tantas outras ocasiões também: “antes a escola era melhor”. Sem condições de bem periodizar esse “antes”, muitos, ao verem esses filmes mais antigos, dizem isto, acrescentando: “antes o professor era melhor formado” – mesmo quando não era formado como professor como em “Ao mestre com carinho” – quando uma pergunta incômoda lembra este fato, vem a explicação: “mas era melhor formado culturalmente, sabia mais coisas, para enfrentar os problemas”; “sempre

houve um respeito maior pela figura do professor do que existe agora”; “os professores sabiam o que tinham a fazer e os estudantes conheciam até onde podiam ir”. Essas falas, nas conversas desenvolvidas, retornam mesmo que nos filmes se processe coisas diferentes, muitas vezes. (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015, p.786)¹²

Essas memórias – não vividas, na maior parte das vezes, por aqueles que as ‘lembram’ – aparecem com frequência e permitem, em nossas conversas, serem confrontadas com outras memórias.

Mas as conversas vão, quase sempre, além, pois elas partem de/para situações vividas pelos e pelas docentes e estudantes. Assim,

feitos esses movimentos e “quebrados”, nas conversas estabelecidas, os clichês mais comuns, questões mais complexas começam a aparecer: “por que será que, em geral, o que aparece nos filmes se refere sempre a um professor em um processo de superação dele mesmo?”; “por que nunca há um coletivo nestes filmes?”; “por que as conversas que existem entre professores são sempre tão agressivas?”; “será que não há espaço para um chopinho na saída da escola?”; “não tem sindicato em filmes com professores?”; “esses professores não têm religião?”; “não conversam sobre política?”; “não vão ao cinema?” (ALVES, CALDAS e BRANDÃO, 2015, p.787)

Podemos perceber então que aquele(s) filme(s) visto(s) permite(m) ‘*verouvir-sentirpensar*’ muito mais, incluindo questões que passam pelas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos.

Podemos lembrar, ainda, que em todas as pesquisas realizadas, a presença de imagens, sons e narrativas trazidas pelos participantes é uma certeza nas conversas. Um dia, é alguém que traz uma fotografia sua de escola, em alguma situação tratada pela pesquisa, permitindo que voltemos às conversas para esta¹³; ora, é alguém que, durante uma pesquisa, lembra da música-tema de um seriado ou de um programa de variedades na televisão¹⁴. Assim, trazidas por memórias coletivas ou individuais, as imagens e os sons estão presentes em narrativas nos sucessivos projetos, criando ‘*conhecimentossig-*

¹² No artigo a que estamos nos referindo aparece outro movimento – a presença ou não de artefatos culturais/curriculares nas escolas – mas não o trouxemos para este artigo para não alongar as citações.

¹³ Sugerimos ir ao livro Alves (2019), abrindo na página 23, na qual se pode ver duas fotos de escola de uma de nós (Claudia Chagas): uma em escola privada de freiras e outra em escola pública. Em pesquisa anterior, 2004, Claudia trouxe as duas fotografias para o grupo permitindo conversas. O projeto em desenvolvimento naquela ocasião era “O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras” (2003-2006).

¹⁴ Isto aconteceu, por exemplo, na pesquisa “Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar” (2000-2003). Nela, trabalhando com três grupos de diferentes gerações, num deles lembrando o seriado “Jerônimo, o herói do sertão”, todos os componentes passaram a cantarolar a música tema. Já no grupo mais velho, alguma de suas componentes (eram todas mulheres neste grupo) soltou o grito inicial da vedete-apresentadora (Virgínia Lane): Tonelux! (loja que patrocinava o programa) e todas começaram a cantarolar a música-tema do programa.

nificações', sendo incorporadas aos modos de 'sentirpensar' dos processos que realizamos. Por isso, afirmamos que elas, sempre, contribuem para aquilo que fazemos nas atividades de pesquisa que realizamos, permitindo a nós, também criarmos 'conhecimentossignificações' que respondam às questões que nos colocamos no desenvolvimento das pesquisas.

Nas pesquisas atuais, nos filmes que vamos desenvolvendo ou nos livros de literatura infantojuvenil que começamos a criar, com grupos de docentes e discentes, as imagens continuam a ser muito mais do que meras ilustrações, já que são parte imprescindível nas narrativas. Indicamos alguns desses filmes¹⁵ que vamos produzindo para que os leitores e as leitoras possam perceber melhor o que dizemos:

“Travessias: migrações e cotidianos”

Youtube: <https://youtu.be/GVKW6ZWbxkE>

ou Vimeo: <https://vimeo.com/312990427>

“O presente”

https://drive.google.com/file/d/1uhnB0_irOdT5C7Fq5rXUvvgM_dfLIT5g/view?usp=sharing

“Sarapatel”

<https://drive.google.com/file/d/1Q8TeuQJ7ia731cBnw7DXEwjVXSRRlpwJ/view?usp=sharing>

Finalmente, à guisa de epílogo, deixamos uma indagação e uma possível resposta aos leitores e leitoras que nos acompanharam até aqui. E não é assim que se dão as conversas?

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

¹⁵ Quanto aos livros de literatura infantojuvenil, só neste 2º semestre de 2019 começam a ser criados. Por isto, não são trazidos a este texto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; CHAGAS, Cláudia; MENDONÇA, Rosa. Usar filmes para fazer surgir modos de atuar nos currículos – migrações e cotidianos escolares. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente* - questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Nilda Alves: praticantepensante* de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas* - memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. S. Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda. Os 'mundos culturais' dos docentes. In: Elizeu Clementino de Souza; Ana Luiza Grillo Balassiano; Anne-Marie Milon Oliveira. (Org.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba/PR: CRV, 2014, p. 203 – 214.

ALVES, Nilda; ARANTES, Erika; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. *Revista Visualidades*. Goiânia/GO: UFG, v.14, n.1, jan-jun 2016, p.18-37.

ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; BRANDÃO, Rebeca. Formação de professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos caminhos da centralização curricular. *Revista e-Curriculum*. S.Paulo: Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v.13, n.04, out./dez.2015, p. 775 – 793.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente* - questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, NILDA ; TOJA, Noale. Quando ainda não existia a palavra: M - o vampiro de Dusseldorf (1931). *Leitura: teoria e prática*. Campinas-SP: v. 36, 2018: 87 – 103.

<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/23>, acesso em 12.03.2018.

AUGÉ, Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion, 1997.

CATUNDA, Marta. *ABC dos encontros sonoros entre cotidianos da Educação ambiental*. S. Paulo: Hipótese, 2016.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*, vol. 1: artes de fazer. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DAGOGNET, François. *Philosophie de l' image*. Paris: J. Vrin, 1986.
- DAGOGNET, François. *Écriture et iconographie*. Paris: J. Vrin, 1973.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo – cinema 2*. S. Paulo: Brasiliense, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992: 81-109.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAUT, Michel. *História da sexualidade, 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem – Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU, 2011.
- INGOLD, Tim. *Anthropology and/as Education*. Boston: Routledge, 2017.
- KEVLES, Bettyann. *Naked to the bone: medical imaging in the Twentieth Century*. New York: Addison Wesley, 1998.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MACHADO, Arlindo. O quarto iconoclasmo. In MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001, p. 06 – 33.
- MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*. 33(1): 35-48 jan/jun 2008. Acesso em: fev de 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>.
- MOURA, Fernando. *Trilhas sonoras – entre o mundo encantado e a vida real*. Rio de Janeiro: Música & Tecnologias, 2017.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes-pensantes' dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete

Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012, p. 47-70.

ROBIN, Harry. *The scientific image from cave to computer*. New York: Harry N. Abrams, 1992.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. S. Paulo: EdUNESP, 2001.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. S. Paulo: EdUNESP, 1991.

SICARD, Monique. *La fabrique du regard*. Paris: Odile Jacob, 1998.

TUFTE, Edward. *Envisioning information*. Cheshire: Graphic Press, 1990.