

“O MISTÉRIO DO ESTUPRADOR”: ARTE, CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO DE ADOLESCENTES

Anderson Ferrari*
Rita Inês Petrykowski Peixe**

Resumo

Primeiramente, é possível afirmar que este artigo está interessado na relação entre Artes, Cultura Visual e Educação. Assim sendo, ele parte de uma produção realizada a partir da proposta da disciplina de Artes, no interior de uma escola pública federal na cidade de Juiz de Fora. Realizado por adolescentes, o áudio-visual intitulado “O Mistério do Estuprador” nos possibilita estabelecer a articulação entre essas três áreas de conhecimento, entendendo-as como resultado de processos históricos e culturais, com implicação na construção dos sujeitos e dos objetos. Queremos partir de três questionamentos fundamentais - Como as imagens nos educam? Como as imagens refletem e produzem discursos e sujeitos? Como as imagens servem à Educação? - para pensar e fomentar discussões acerca da prática escolar, os desafios e potencialidades das imagens, educação e os processos de subjetivação.

Palavras-chave: Arte. Cultura visual. Educação.

INTRODUÇÃO

Como se dá a produção visual no âmbito escolar? Que propostas, critérios e justificativas podem ser plausíveis para que alunos adolescentes se “aventurem” a desenvolver atividades que incluam contextos de visualidade e cujas próprias participações, muitas vezes, protagonizam esses conteúdos? Essas são questões que atravessam nossos interesses pelo campo das Artes, da Cultura Visual e da Educação e que nos convidam a pensar essas articulações nas práticas escolares e/ou a partir delas.

Nossas experiências como educadores e investigadores das relações entre imagens e educação nos possibilitam dizer que as produções visuais que demandam o conhecimento do próprio mundo e das problemáticas que perpassam o universo adolescente têm ampliado seu espaço nas escolas. Neste sentido, os estudos que permeiam o universo educacional com a utilização de mídias visuais têm sido cada vez mais emergentes, considerando inúmeros fatores a eles imbricados, tais como o acesso às novas tecnologias, a relação entre leitura de imagens e processos educativos, construção de identidades, adolescências e consumo (HERNÁNDEZ, 2010; MOXEY, 2004).

Segundo Rampley (2005), o surgimento dos Estudos de Cultura Visual representou um dos aspectos que afetou mais significativamente o Ensino, de modo geral e, particularmente, a História das Artes nos últimos anos. Tendo iniciado nos países de língua inglesa, sobretudo nos Estados Unidos, tomaram a imagem e suas

* Pos-doutor em Educação e Cultura Visual pela Universidade de Barcelona. Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor do C. A. João XXIII e do PPGE/UFJF. E-mail: aferrari14@globo.com

** Mestre em educação e doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Professora na Universidade da Região de Joinville (Univille) e Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc/Xanxerê, SC). E-mail: ritapeixe@hotmail.com

manifestações como foco de investigação e de interesse. Utilizado supostamente pela primeira vez na Holanda no século XVIII, o termo “Cultura Visual”, cunhado por Svetlana Alpers, serviu para problematizar o método iconográfico, ao mesmo tempo em que reivindicava algo novo para a pintura: seu entendimento enquanto representação visual, proporcionando um novo paradigma para as interpretações e questionamentos da centralidade das Artes (RAMPLEY, 2005, p.40). Ao introduzir novas e importantes possibilidades de análises visuais associadas à ideia das representações visuais, esses estudos ultrapassavam os limites das Artes.

Seguindo essa trajetória de pensamento, Hernández (2010) nos aponta caminhos para compreender a relação entre Artes, Cultura Visual e Educação quando argumenta que “la cultura visual se sitúa en la estructura de los nuevos enfoques interdisciplinarios. La denominada cultura visual presta atención a la imagen incorpórea y cuestiona la dimensión material de los objetos culturales” (HERNÁNDEZ, 2010, p. 167). Novidades e questionamentos que atingiram a História da Arte, na medida em que o conceito de modernidade foi sendo problematizado, principalmente a partir da década de setenta do século XX. Tal perspectiva de análise, que serviu para enfatizar a dívida com as culturas populares, gerou mudanças fundamentais nas Artes e suas práticas. Neste contexto, o pós-modernismo resultou num processo de transformação e de busca permanente no intuito de situar o lugar da Arte no século XX, que passou a ser entendida como uma dentre as inúmeras práticas de representação visual que se atravessam, se influenciam e se alimentam mutuamente.

Esses acontecimentos e diálogos possibilitaram a aproximação entre as três áreas do conhecimento que temos a pretensão de focar nesse presente texto: Arte, Cultura Visual e Educação, que tomam como inspiração as percepções, desafios e potencialidades identificadas por Hernández quando nos chama atenção às necessidades emergentes dos estudos de visualidade:

En todo este entramado la noción de cultura visual se me aparecía hacia mitad de los años noventa como un terreno a explorar y un marco no disciplinar que me permitía vincular posiciones socioconstruccionistas, perspectivas críticas y problemáticas emergentes no solo en la educación de las artes visuales, sino en la educación escolar en general. (HERNÁNDEZ, 2010, p. 9)

A incapacidade de separar a História da Arte de outros estudos e tipos de imagem abriu a possibilidade de novas áreas de investigação, não somente no campo das visualidades, mas também na Educação. Isso porque falar de imagem, de produção de imagens, de significação e representação visual supõe incluir o espectro das Artes e da Cultura Visual no âmbito dos processos educativos ancorados em contextos de subjetivação. Neste sentido, é inegável a importância de movimentos sociais tais como o feminista, LGBT ou o Negro no debate em torno da produção de sujeitos, diferenças e identidades em relação às imagens. A pertinência de discussões dessa natureza nos obriga a pensar nos desafios políticos desses estudos e, principalmente, nos colocam diante da perspectiva de tomar tais conceitos e suas práticas como construções históricas e culturais (MOXEY, 2004).

É o encontro entre Arte, Cultura Visual e Educação que vamos trabalhar neste artigo. Isso significa dizer, de antemão, que nossa perspectiva de análise estará centrada na articulação entre essas três áreas de conhecimento, entendendo-as como resultado de processos históricos e culturais, com implicação na construção dos sujeitos e dos objetos. Neste sentido, não estamos trabalhando com a relação entre essas três áreas de conhecimento como forma de convencimento. Não queremos ficar na discussão da constituição desses campos, preocupados em convencer os leitores dessas articulações. Queremos partir delas para questionar como isso se dá na prática escolar, para pensar os desafios e potencialidades das imagens, educação e os processos de subjetivação. Para isso, vamos tomar emprestado um

fato ocorrido numa escola pública federal na cidade de Juiz de Fora. Uma prática desenvolvida na disciplina de Artes, entre alunas e alunos do nono ano do Ensino Fundamental, adolescentes entre 13 e 14 anos.

Há alguns anos os professores de Artes dessa escola realizam uma “Mostra” de Cinema. Limitada ao âmbito escolar e, mais especificamente, para os nonos anos do Ensino Fundamental, sendo estabelecida como atividade de avaliação do trimestre e, portanto, como uma obrigação para todos. A proposta consistia na divisão em pequenos grupos (4 a 5 alunos) para a produção de curtas metragens. Cabia a eles a elaboração de um roteiro (que foi apresentado aos professores anteriormente), a preparação do material necessário, a filmagem, a edição e apresentação para os companheiros. No entanto, em 2009, um fato novo tornou esse evento diferente. O filme que, segundo a avaliação das professoras deveria ganhar o primeiro prêmio era muito “pesado”, trazia uma temática difícil de ser trabalhada na escola. Intitulado “O Mistério do estuprador” não deveria nem ser passado para os alunos, como argumentavam. Diante dessas colocações e do impasse entre a necessidade de se premiar e ao mesmo tempo de censurar, as professoras não sabiam como lidar com aquela produção desenvolvida pelos adolescentes.

É esse filme que estamos tomando como elemento detonador e como um convite para pensar as produções dos adolescentes no que se refere à cultura visual. Mais do que isso, como elas se relacionam com a escola a partir de três perguntas que pretendemos socializar: Como as imagens nos educam? Como as imagens refletem e produzem discursos e sujeitos? Como as imagens servem à Educação? Organizar este artigo a partir de questões não significa que estamos investindo nas respostas. Seguindo a perspectiva pós-estruturalista, estamos muito mais interessados na socialização das perguntas enquanto oportunidades de problematização

dos sujeitos e “disso” que chamamos de realidade do que em buscar respostas e verdades absolutas.

“O MISTÉRIO DO ESTUPRADOR”

O “Mistério do Estuprador” é uma produção realizada por quatro meninos adolescentes entre 13 e 14 anos. Levando em consideração esse fato, ele pode ser classificado como uma produção curta que tem um roteiro estruturado, com cenas bem gravadas e com a utilização de estruturas comuns nos filmes de suspense, comédia e terror. É possível perceber que os meninos incorporaram a organização desses estilos de filmes, sabendo utilizar a música, os cortes, os diálogos e silêncios, a movimentação da câmera, resultando num desenvolvimento organizado da narrativa visual.

A primeira cena faz muito bem a introdução da trama. Nela aparece um menino adolescente falando ao celular, no estacionamento de um edifício, tendo uma música como fundo. Mas não uma música qualquer. Trata-se de um *rap* com uma batida forte e volume alto, criando o clima de ação e com a seguinte letra: “*É nós, pode crer, pode crer, estilo mineirinho, tá ligado? tá ligado? [...] o asfalto me criou, mas a favela me adota... nada importa quando eu fecho a porta, apago a luz e faço tudo que ela gosta: calor, suor, clima de amor, sexo selvagem, perda do pudor, nossa relação se resume a ralação do joelho, do chão...*” Uma letra com apelo social, que já fornece, de imediato, a vinculação do que iremos encontrar nessa produção, como sendo uma questão dessa ordem. O adolescente caminha e, aparece de maneira sutil, um personagem mascarado que o vigia de longe ao mesmo tempo em que segue sua trajetória. Cena rápida de perseguição que se concretiza no primeiro ataque, revelando essa personagem como o estuprador, mesmo porque se diferencia ao utilizar máscara, criando um clima de suspense. Para construir esse primeiro ataque posicionam a câmera tendo um carro como

obstáculo, de maneira que só podemos ver os braços num movimento de levantar e abaixar, caracterizando o que conhecemos como uma abordagem em que a vítima tenta se defender. Há o primeiro corte, em que é veiculado o título do filme.

Nas cenas seguintes a história continua com três meninos conversando tranquilamente. A conversa é interrompida por uma notícia de jornal a respeito da existência de um estuprador no condomínio. A informação causa certa comoção, seguida de susto e preocupação. Ao mesmo tempo ela serve para criar aproximação e cumplicidade entre eles, que parecem se unir mais como uma forma de proteção. Essa ideia vai se desenvolvendo ao longo do filme na medida em que os estupros vão atingindo cada um deles. Os meninos atacados são socorridos pelos outros, que demonstram atitudes de companheirismo e solidariedade. Em uma dessas cenas o menino estuprado é encontrado no elevador, agachado e chorando, e é amparado, com o seguinte diálogo: *“Cássio!!!! O que aconteceu, amigo? O que aconteceu? Vamos para casa, vamos para casa, amigo!!! (...) Calma, Cássio. Você vai ficar bem, amigo.”*

As sequências das cenas são estabelecidas pelos cortes, em que utilizam a tela escura com expressões tais como “no dia seguinte”, “logo”, “27 minutos depois”, “2 semanas depois”, estabelecendo uma linearidade e orientando os espectadores sobre o tempo transcorrido. Além disso, elas seguem uma lógica muito comum nos filmes de suspense, em que cada personagem se distancia do grupo. Assim, cada menino acaba ficando isolado em algum momento da história e no espaço do mesmo prédio, estabelecendo uma lógica que serve para constituir a narrativa de suspense. Intercaladas pela volta ao grupo, entramos em contato com duas situações de ataque. Primeiramente, um deles encontra o estuprador no elevador, seguido por um segundo ataque, ocorrido no banheiro. Para causar a sensação de suspense, adotam os mecanismos de focar a câmera no personagem que

está sozinho sem abrir o ângulo, além de fazerem uso da música num volume mais alto e o deslocamento dos personagens, ora com a imagem no estuprador ora no outro personagem, de forma que essas ações vão construindo um diálogo entre o menino sozinho e a possibilidade do estupro. Situações que misturam drama e comédia, como, por exemplo, a de que o menino chega em casa em busca de banheiro e encontra o estuprador sentado no vaso sanitário, que puxa-o para dentro do cômodo e fecha a porta. Não recorrem a situações de violência explícita. Isso fica por conta dos espectadores que, ao pensarem num estupro, fazem-no relacionado à violência. Tal relação é passada pela narrativa da produção, uma vez que os meninos choram, são consolados por outros, pedem justiça, enfim, reações típicas de quem sofreu algum tipo de agressão.

Os discursos utilizados revelam algumas questões importantes. Um delas é a união do grupo, seja para amparar os que sofrem os ataques e mesmo para discutir o assunto. Buscam criar estratégias de proteção, discutem sobre justiça e concluem: *“O melhor que a gente pode fazer agora é nos unir”*. Também aparece o discurso da prevenção. O menino que é atacado no elevador reclama, ainda mais preocupado, que o estuprador não utilizou camisinha. No ataque do banheiro, o estuprador sai com uma camisinha utilizada e mostra para a câmera. Ao final, conseguem perseguir e desmascarar o estuprador. Parece ser um final feliz e esperado por todos. Fugindo a esse clichê, surpreendem...

“Seis meses depois”, o corte nos remete a uma cena que acontece pela primeira vez em outro espaço que não é o prédio, mas sim a biblioteca da escola. Encontrando um colega que está lendo o jornal, ficam sabendo que o estuprador está de volta. Na última cena, *“saíndo da Biblioteca”*, um dos meninos se encaminha para o banheiro e encontra novamente o estuprador, numa sequência em que esse sai da cabine do banheiro em trajes íntimos em direção a um novo ataque, se apropriando da lógica já

estabelecida pelas outras cenas. Enfim, é uma produção com quatro atores e personagens, que utiliza duas locações (o prédio e a escola) e que se organiza a partir de recursos simples conseguindo cumprir sua função de passar para o espectador uma narrativa sequencial. Não é um filme que tem um final. Ele termina exatamente deixando em aberto a história, uma vez que outro estupro aparece, fazendo com que o debate se prolongue para além do filme na medida em que podemos dar continuidade e seguimento à cena e à história.

COMO AS IMAGENS NOS EDUCAM?

Depois de conhecer o roteiro e o processo de construção do filme, essa primeira interrogação – “Como as imagens nos educam?” – adquire um novo sentido. Ela nos remete à origem da produção descrita e desenvolvida por meninos adolescentes num contexto escolar, para outros sujeitos, meninos e meninas como eles e para professores. Em conversas informais com o grupo que escreveu o roteiro e produziu o filme, foi possível constatar que a história teve origem, de fato, em uma notícia do jornal local que veiculara a informação da existência de um estupro na cidade. A partir daquela mídia impressa, o fato teve um novo encaminhamento, tendo sido transformado em outra história, modificado a partir das experiências e intervenções pessoais e do grupo. Esses meninos alteraram uma realidade: de uma notícia de jornal a um fato de ficção, que resultou em um projeto artístico. Refletindo acerca da obra de Foucault (2009), que argumenta que a história da arte é em si mesma, uma prática discursiva, podemos sugerir que o “Mistério do Estupro” foi uma maneira de criar significado para algo que parecia ser importante àquele grupo (seja porque a notícia impactou ou mesmo porque precisavam fazer uma atividade de avaliação), estando impregnada por atitudes e recursos próprios do cinema, modalidade artística escolhida para traduzir a notícia de jornal.

Neste sentido, podemos inferir que não somente a notícia do jornal, mas, sobretudo, a produção fílmica, foi capaz de educar os olhares dos meninos, e fizeram isso a partir das imagens. Nesse caso, é possível afirmar que os discursos são capazes de produzir imagens, considerando que trabalhamos com imagens o tempo todo, ou seja, com a representação que vamos construindo sobre as coisas e objetos. Fizeram o que já tinha ocorrido antes quando leram a notícia, ou seja, concretizaram em filme as imagens que foram capazes de elaborar e pensar ao tomarem contato com o jornal, a partir da notícia, com ela e para além dela. Essas aproximações e vinculações entre discursos, representações e imagens nos ajudam a entender o que esse grupo de alunos desenvolveu: a concretização de uma ideia em imagens, criando uma nova realidade dentro daquilo que suas imaginações foram capazes de construir para além da notícia de jornal. Assim sendo, trouxeram à tona não apenas as imagens do fato real – a notícia de jornal – como também as outras imagens que foram tangenciando seus pensamentos e discursos ao longo de suas experiências. É possível dizer, então, que é esse o sentido educativo da imagem. Há um diálogo entre aquilo que leram e o que produziram atravessado por todas as vicissitudes próprias da idade em que se encontram e cuja necessidade de “mostrar”, fazer ver, torna-se importante.

O visto e o não visto na experiência desses meninos ajudaram na construção do filme. Parece possível supor que nenhum deles jamais tenha participado de uma situação semelhante às que foram elaboradas no filme. No entanto, são capazes de passar em cenas, emoções e diálogos uma situação de estupro. Enfim, um não visto, que não significa não vivenciado. Somos “invadidos” por informações a respeito de estupro: notícias de jornal, cenas de novelas e filmes, casos narrados por colegas, enfim, discursos e imagens que vão nos possibilitando uma experiência sobre essas

relações e que nos fornecem dados para construir um filme como esse. Somos educados por essas informações, de forma que essas imagens presentes na memória desses alunos possibilitaram a leitura de um fato de jornal, um entendimento traduzido em numa produção fílmica e a releitura de um passado em presente. A produção traz, para o presente, imagens construídas por outros discursos, outros meios de comunicação, outras informações, enfim, exercem uma função para além das convenções estéticas, convertendo-se também em arte, ou seja, referencia aquilo que somos capazes de construir com as informações.

Os meios audiovisuais vão criando discursos e imagens do estupro, dos estupradores e das vítimas que nos permitem remontar as experiências dessas relações, assim como debater posturas éticas, posicionamentos e estratégias. Não por acaso, em “O Mistério do Estuprador” a atitude dos meninos diante da ameaça é o fortalecimento da união do grupo, a manutenção do segredo e respeito pelas vítimas, já que se trata de um menino que estupra meninos. O segredo é uma forma de estabelecer vínculo, é como um pacto de amizade e de cumplicidade.

Pensando que se trata de uma proposta educativa e de avaliação, é possível perceber a interferência desses dois aspectos na produção. Alguns discursos típicos da escolarização e do filme como educativo servem para organizar a história e deixar claro que aprenderam algo. E, tratando de uma história atravessada por questões de relações sexuais, mais do que de sexualidades, podemos sugerir que eles acabam colocando em prática algo que aprenderam no que tange às práticas sexuais em tempos de AIDS, ou seja, o uso obrigatório do preservativo. Parece possível pensar que eles negociam também com discursos, imagens e entendimento de Escola e de Educação. Neste sentido, o filme também busca responder à pergunta “o quê que o professor quer?”.

No entanto, se alguns discursos aparecem, eles

dialogam com aquilo que não aparece. Podemos tomar como exemplo a homossexualidade, que em nenhum momento é mencionada. Trata-se de um menino que violenta meninos. Talvez isso justifique a ausência, já que diz respeito a uma relação desprovida de desejo. Uma ausência relacionada à presença: se os discursos das homossexualidades não aparecem é porque temos a presença de um entendimento de sexualidades ligada ao desejo. Assim sendo, esses meninos e o filme revelam um entendimento das homossexualidades e da sexualidade como práticas ligadas ao desejo. Na lógica do senso comum as relações homossexuais são entendidas no binômio ativo/passivo. Sendo as vítimas violentadas – meninos violentados – isso poderia sugerir que os discursos da homossexualidade viessem à tona, o que não ocorre. No entanto, os meninos parecem estabelecer um pacto de silêncio em torno disso e em relação aos colegas. Essas questões nos convidam a problematizar ou reconhecer que o filme está matizado inevitavelmente pela posição desses meninos, pelas imagens que têm de si, tanto no filme quanto na história e na cultura em que estão inseridos. Nesse caso, podemos endossar as afirmações de Freedmann (2006, p. 189) quando argumenta que a criação da arte visual pelos alunos não se dá apenas pelo seu valor formal ou técnico nem apenas para melhorar suas habilidades de representação ou desenvolvimento do seu estilo: eles querem comunicar algo sobre questões sociais e serem compreendidos.

Aunque las experiencias de los alumnos puedan ser privadas, su método de responder a través del arte es público y a menudo el mensaje es comunitario. A través de su arte, los alumnos pueden expresar preocupaciones, plantear preguntas, interpretar imágenes e hacer juicios. (FREEDMANN, 2006, p. 189)

A autora ainda aponta que a arte feita pelos alunos é a personalização de questões sociais e seu objetivo essencial não tem um fim terapêutico, mas cultural e

social, defendendo que esse parece ser o ponto central se queremos ensinar sobre cultura visual na relação com seu mundo.

O jogo entre presença e ausência serve para dar sentido não somente a objetos e imagens que estão no mundo (estuprador, homossexual, estuprado), mas também atitudes culturais que constroem seus criadores e usuários. A notícia veiculada no jornal fazia referência a um estuprador de mulheres. Quando os meninos transformam esses fatos, estão negociando com o seu contexto, com as suas próprias imagens e com aquelas que têm intenção de apresentar para os demais através da sua produção artística, mostrando a realidade cujo propósito pode ser considerado educativo, já que se trata de uma situação de avaliação. Isso é o que podemos chamar de aspecto político das imagens, ou seja, que discursos estão sendo utilizados e que imagens estão sendo construídas para dar lugar a outros discursos e imagens. Como esse aspecto é negociado com o contexto? Como essas relações nos educam e servem a esse fim? Como as imagens nos constituem?

Em seu aspecto político as imagens vão construindo conceitos abstratos, como o bem e o mal e o que deve ou não ser feito. Somos educados numa cultura que estabelece fronteiras entre esses aspectos e, em se tratando de um filme produzido no contexto escolar, os meninos demonstram o quanto já estão disciplinados por essa cultura que encontra na escola uma instituição constituidora de subjetividades. Estão disciplinados pelos diversos binômios, encarnando imagens e valores dominantes, fomentando sentimentos corretos de companheirismo, justiça e educação para saúde. Ao mesmo tempo, vão desmistificando formas de poder, uma vez que o filme mistura suspense e drama com comédia. A comédia acaba tendo a função de dar leveza ao drama, diminuindo o poder do estuprador, caricaturizando-o.

Situações e estratégias de tratamento que vamos incorporando e que nos educam. Têm esse efeito de

nos educar porque são tidas como naturais, vamos tendo acesso a elas sem discuti-las. Aí reside sua força. Talvez esse seja o grande desafio do filme, ou seja, o de pensar como esses meninos foram capazes de construir imagens e a história da forma como fizeram? Como o filme nos serve para pensar como vamos sendo educados e vamos construindo imagens sobre a realidade, sobre objetos, sobre pessoas, sobre nós mesmos, enfim, sobre relações que são fruto das nossas experiências e que estão servindo para manter esse jogo das subjetividades? O que o filme denuncia é a visão quase sempre comum de que o mundo, isso que nós chamamos de realidade, pode ser captado de distintas maneiras, podendo ser reconstruído. Enfim, nos educa no sentido de perceber a ausência de uma realidade acima e distante dos artefatos pelos quais é percebida. Realidade e sujeitos vão se constituindo nesses diálogos, encontros, negociações, confrontos, num processo interminável e educativo.

COMO AS IMAGENS REFLETEM E PRODUZEM DISCURSOS E SUJEITOS?

A ação das professoras de Artes em solicitar essa atividade em que meninas e meninos deveriam organizar-se em grupo para produzir uma película sobre qualquer temática nos convida a pensar a questão-título desta seção: “Como as imagens refletem e produzem discursos e sujeitos?”. Inicialmente poderíamos supor que a proposta parece ancorada na ideia de arte como liberdade, entendida no sentido de provocar os alunos a desenvolverem um produto audiovisual, a partir de suas ideias, habilidades e percepções de mundo. Temáticas que estivessem mais próximas das suas expectativas pessoais e sociais, seus discursos e anseios. Pensando que a escola é uma instituição que participa da construção de uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1991), propor uma atividade que aposta no imprevisível está vinculado a um projeto de liberdade como parte desse

jogo de poder que organiza a disciplina e a escola. Para Foucault (1988), relação de poder pressupõe liberdade e resistências, organizadas como forças próprias do ser humano. Dessa forma, seria possível conhecer os seus alunos no conjunto das propostas, mesmo que essa não seja a intenção. Talvez a preocupação, a importância e a intenção tenham sido apenas nas produções audiovisuais. No entanto, não há lugar mais privilegiado e autorizado para nos construirmos que esses processos sutis e disseminados nos diferentes espaços e artefatos com que temos contato. Assim, podemos pensar essas produções de arte para além delas e utilizá-las como histórias motivadas e motivadoras para desestabilizar discursos, imagens e nós mesmos. No conjunto das produções, esses meninos e meninas vão pondo em questão a nossa cultura, como vamos nos constituindo nisso que somos.

Pensar como as imagens produzem sujeitos e discursos nos faz estabelecer relações entre os estudos de Cultura Visual e os estudos foucaultianos. Alguns autores dos Estudos Culturais já apontam para a necessidade de se debruçar na perspectiva de Foucault, assim como de Barthes, Benjamin, Lacan, como importantes aportes para os estudos de cultura visual (HERNÁNDEZ, 2003). Isso porque são autores que trabalham com temáticas que dizem dos estudos Culturais, tais como a reprodução das imagens, a sociedade do enquadre, o espetáculo, as representações das diferenças e do outro, os estudos de gênero e sexualidade, as construções das identidades, enfim, questões que dizem respeito à história das imagens e das formas de nos olhar e olhar o outro. Os Estudos Culturais nos ajudam a pensar os processos de subjetivação, o papel que eles desempenham na produção e consumo de imagens e como esses processos falam da constituição dos sujeitos. “O Mistério do Estuprador” está em meio a esse processo, participando de algo que somos herdeiros desde a modernidade (FOUCAULT, 1988), ou seja,

como somos capazes de produzir conhecimento sobre nós e os outros. Neste sentido, ele diz da constituição de um “eu” em relação às formas de olhar, no encontro com o “outro”, que também nos olha. Não é à toa que os discursos da homossexualidade não aparecem. Não trazer os discursos da homossexualidade e, ao mesmo tempo, dar um tom de comédia ao filme, desloca o olhar do outro para uma questão paralela, que é pensar o filme como diversão, como um divertimento para aqueles que estão atuando, de forma que ameniza a relação com a realidade. Eles não reproduzem algo muito comum no tratamento com as homossexualidades (FERRARI, 2003, 2008): a chacota. Mesmo sendo uma comédia, nenhuma brincadeira é feita com as “vítimas”.

Como nos lembra Deleuze (2005), é necessário que o domínio dos outros se desdobre num domínio de si, numa relação consigo mesmo. Assim, quando não trazem o discurso das homossexualidades, estão excluindo esse discurso do domínio dos outros, assim como estão fazendo consigo mesmos. Estão educando a si e aos outros em relação às sexualidades, o que é reforçado no discurso do uso de preservativo. Podemos sugerir que o filme e as relações que estabelecem, consigo e com outros, dialoga com as experiências desses meninos. No entanto, esse diálogo está atravessado pela história, pelas imagens que vão sendo construídas ao longo das nossas constituições e da cultura e que permitem alguns discursos serem construídos e outros rechaçados. Discursos atravessados por relações de poder e de saber. Para Foucault (2009), a dimensão da subjetividade, os processos de subjetivação, derivam dessa relação entre poder e saber. Vou colocando em circulação saberes que me educaram e que, na medida em que se transformam em artefatos culturais, como o filme, educam a mim mesmo e aos outros. Talvez seja essa a máxima a ser inferida no contexto aqui descrito.

Constituição dos sujeitos – do “eu” e dos “outros” – e de seus imaginários se faz cotidianamente em meio

às produções e consumo que se relacionam com a visualidade cultural. Os meninos se apropriam de uma história de jornal e, ao reconstruírem, se colocam nesta história, transformam e participam, dão visualidade ao que já dispunha de imagens e assim constroem outras imagens. São discursos produzindo imagens, que produzem discursos e imagens, num encadeamento infinito. E neste processo contínuo de produção de discursos e imagens, vão produzindo a si mesmos através das identificações e diferenciações. Assim, esses meninos e meninas se constroem nessa relação e multiplicidade de apropriação das imagens e discursos, da mesma forma em que as imagens como discursos se constroem pelas mãos e apropriações dos produtores e público. Todo esse processo nos coloca diante de uma ilimitada e potencial produtividade interativa em forma de imagens e imaginários que revela a força dos significados culturais e de sua produção.

No filme já tomamos contato com um processo de socialização e de formação de comunidades que é próprio do mecanismo de subjetivação. Na medida em que é um filme produzido por alunos de um mesmo ano e turma, e que é assistido pelos seus companheiros, essa ação também reforça a formação de coletividade através do ato de ver. Como essas imagens produzidas pelos alunos estão em um jogo de subjetividade que envolve a própria constituição dessas imagens no mundo, no filme e na transmissão aos alunos-colegas? Elas acabam não sendo limitadas à apropriação individual exclusivamente, mas sempre com a presença do “outro” se inscrevendo no processo de construção identitária num âmbito coletivo. As identidades são sempre resultado desse processo individual e coletivo (WOODWARD, 2000). O que é possível de se ver, de se produzir, de pensar e conhecer está circunscrito dentro de uma ordem dos discursos possíveis, como classifica Foucault, de uma episteme. Isso revela a necessidade de historicizar as ações, as imagens e discursos. Por que é possível construir uma

história como a desse filme numa escola pública federal no ano de 2009? O que é possível fazer com elas?

COMO AS IMAGENS SERVEM À EDUCAÇÃO?

Práticas educativas que utilizam propostas de visualidade oportunizam inúmeras formas de análise e discussão. Tanto no que se refere aos processos produtivos dos alunos e seus desdobramentos – seja pelas problemáticas abordadas, motivações e interesses ali tangenciados – como também no que se referem à representação dos espaços para possíveis inferências dos educadores, a partir de aspectos presentes nas temáticas levantadas. Além disso, possibilitam aberturas para novas formas de diálogo e compreensão dos conteúdos disciplinares e comportamentais.

O professor que lança mão de imagens conecta a sua disciplina a um universo infinito de possibilidades, considerando que, na atualidade, a linguagem visual garante uma comunicação mais imediata e o seu uso promove situações que nenhum outro recurso permitiria. E os alunos se beneficiam sobremaneira ao utilizá-los, conforme nos descreve Freedmann (2006, p. 177):

Los alumnos de cualquier nivel educativo tienen la capacidad de participar en la producción de la cultura visual a través de sus usos artísticos de la tecnología. Las nuevas tecnologías son medios para el arte visual por su capacidad para producir cosas que nunca antes se han visto [...] El alcance de la producción artística de los alumnos en todas las edades despierta un gran interés y un conocimiento creciente de los medios de comunicación tecnológicos.

Nesse caso, conforme já citado, o fato de terem lançado mão dos seus conhecimentos de tecnologia para a produção de um filme é um indicativo do crescente interesse que os alunos têm na manipulação das mídias e resultado das experiências que já dispõem com esses aparatos tecnológicos. Muitas vezes esses recursos dão

conta de integralizar processos educativos e produzir diálogos mais coerentes com a própria realidade discente.

O trabalho com imagens na escola amplia, tanto para o professor quanto para os alunos, a possibilidade de desenvolver determinadas competências que, muitas vezes a comunicação verbal e a escrita, somente, não dariam conta. É o caso, por exemplo, dos projetos de trabalho sugeridos por Hernández (2000; 2007) nos quais as experiências com a cultura visual decorrem das escolhas efetuadas por professores e alunos e cuja opção pelos temas deve representar desafios, ao mesmo tempo em que convidar ao prazer da aprendizagem. Nesse contexto, a relevância está na escolha efetuada pelo grupo, para que a aprendizagem não seja meramente o cumprimento das exigências curriculares “mas a oportunidade de construir experiências de subjetividade” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 83). Compreender que a escola ou a sala de aula são os ambientes propícios para esses diálogos é abrir espaços para que os alunos protagonizem as suas próprias histórias de vida, o que inclui a compreensão do seu papel dentro da sociedade. Assim, o que deve ser proposto a partir dos projetos de trabalho requer uma decisão coletiva:

Não se trata de colocar em pauta o que eles ‘gostam’ ou o que lhes ‘interessa’, simplesmente, mas propor algo que os incomode e desafie, colocando em circulação diferentes saberes e provocando o envolvimento dos sujeitos (HERNÁNDEZ, 2007, p. 83).

Tomando a citação como inspiração, podemos pensar as possibilidades e os desafios que um filme como o “Mistério do estuprador” pode trazer para a escola e para educação. Para além da avaliação, eles conseguiram colocar em circulação uma série de saberes que dizem deles. Primeiro, a própria educação que o cinema e outros meios audiovisuais fornecem no que se refere à produção de um artefato como o curta aqui referenciado. Sem terem trabalhado em âmbito curricular os distintos estilos de cinema, eles

foram capazes de organizar uma história associando drama, comédia e suspense. Depois, foram capazes de transformar em imagens suas experiências e interesses. Por último, trouxeram para o debate entendimentos de sexualidades, práticas sexuais, cuidados de si e do outro e companheirismo. Situações que se relacionam e que, raramente, são discutidas nas salas de aula. Enfim, potencialidades sugeridas pelos próprios alunos e que chamaram a atenção das professoras, que avaliaram como o melhor filme, ao mesmo tempo em que se mostraram receosas de expor o que foi produzido para os demais alunos. Esse procedimento avaliativo parece ancorado no entendimento de que o filme tocava em questões importantes e que devem ser discutidas, mas revelou, ao mesmo tempo, que as docentes não se sentiam à vontade para fazê-lo. Aqui, a ideia de trabalhar os aspectos de visualidade ancorados em processos de conhecimento de mundo e auto conhecimento é reforçada e fica o questionamento e, ao que parece, o grande desafio dessa produção: como lidar com algo que é proposto pelos alunos, que está inscrito no imprevisto e que vai muito além de questões meramente da visualidade? Cabe, portanto, aos estudos da cultura visual o importante papel de problematizar o que é proposto e exposto no âmbito educacional, na tentativa de abrir novas possibilidades de diálogo, amparando o indiscutível valor presente nas produções visuais dos alunos.

THE MYSTERY OF THE RAPIST: ART, VISUAL CULTURE AND EDUCATION IN THE PRODUCTION OF TEENAGERS

Abstract

Firstly, it is possible to state that this article is interested in the relationship among Arts, Visual Culture and Education. Therefore, it starts from a production carried out from the proposal of the

school subject Arts, in a federal public school in the city of Juiz de Fora. Carried out by teenagers, piece of audiovisual work is called The mystery of the rapist, which makes it possible for ums to establish the articulation among these three areas of knowledge, understanding them as the result of historical and culture processes, with implication in the construction of the subjects and object. From the three fundamental questions - How do images educate? How do images reflect and produce discourses and subjects? How do images serve Education? We want to think and motivate discussion about school practice, the challenges and potential of images, aspects of education and processes of subjectivation.

Keywords: Art. Visual culture. Education.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. *Foucault*. Lisboa: Edições 70, 2005.

FERRARI, A. Esses alunos desumanos: a construção de identidades homossexuais na escola. *Educação e Realidade*, n. 28, p. 87-112, 2003.

_____. "O que é loba??? é um jogo sinistro só para quem for homem..." - gênero e sexualidade no contexto escolar. In: RIBEIRO, C. M.; SOUZA, I. M. S. (Org.). *Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção*. Lavras: UFLA, 2008, p. 72-83.

FOUCAULT, M. *História das Sexualidades I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Vigiar e Punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca, 2009.

FREEDMANN, F. *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro, 2006.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2010.

MOXEY, K. *Teoría, práctica y persuasión: Estudios sobre historia del arte*. Madrid: Ediciones del Serbal, 2004.

RAMPLEY, M. La amenaza fantasma: ¿La Cultura visual como fin de la Historia del arte? In: BREA, J. L. (ed.) *Estudios Visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Ediciones Akal, 2005, p. 39-57.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

Enviado em 07 de junho de 2011
Aprovado em 30 de junho de 2011