

INTERCESSÃO FÍLMICA: ENTRE SILÊNCIOS, ESCUTAS E CONVERSÇÕES COM A DOCÊNCIA

DOI: <https://doi.org/10.33871/23580437.2023.10.01.154-165>

Vivien Kelling Cardonetti¹
Francieli Regina Garlet²
Marilda Oliveira de Oliveira³

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação e Artes realizada em uma universidade do sul do Brasil e intenciona movimentar diferentes fluxos de pensamentos a partir de três intercessões fílmicas, incitando a tecer conexões com a docência. Dessa forma, buscando atender aos anseios desta investigação, optou-se pela perspectiva narrativa, contemplada na rede de afetos partilhada com alguns estudantes e com as narrativas construídas a partir da experiência em assistir ao curta-metragem ‘Los colores de las flores’, das questões disparadas pelo encontro com o filme ‘A Invenção de Hugo Cabret’ e do atravessamento entre o filme ‘O Balão Branco’ e o livro ‘Pedagogia Profana’. Alguns autores como Deleuze (2006, 2010) e Foucault (1984) foram convidados a conversar com o texto, com a intenção de ativar e problematizar alguns campos de força, potencializando-os de tal maneira que outras construções de sentidos passaram a ser produzidas em relação à experiência docente.

Palavras-chave: Intercessão fílmica. Experiência docente; Problematização. Silêncio. Escuta.

¹ Pós-Doutora e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na Linha de Pesquisa Educação e Artes, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS. Graduada em Artes Visuais - Licenciatura, pela UFSM e em Pedagogia, pela Universidade Metodista de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura - GEPAEC, vinculado ao CNPq e Editora Adjunta da Revista Digital do LAV. Atualmente é professora Externa do Curso de Educação Especial - Licenciatura (à Distância), na UFSM e professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Antonio Meneguetti (AMF). Santa Maria – RS – Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1649742737541059> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3087-8995> e-mail: vicardonetti@gmail.com

² Pós-doutoranda do Programa de Pós-Doutorado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutora, doutora e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de pesquisa: LP4 - Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC). Editora adjunta da Revista Digital do LAV (RDLAV). Indaiatuba – SP - Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2799676382347296> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6401-5429> e-mail: garletfran@gmail.com

³ Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM/ RS/Brasil). Doutora em História da Arte pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC). Editora Chefe da Revista Digital do LAV (RDLAV). Santa Maria – RS – Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7835230852202032> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5092-8806> e-mail: marilda.oliveira@ufsm.br

FILMIC INTERCESSION: BETWEEN SILENCES, LISTENING AND CONVERSATIONS WITH TEACHING

Abstract: This article is an excerpt of a doctoral research in Education and Arts, carried out at an university in southern Brazil, and aims at moving different flows of thought through three filmic intercessions, instigating the establishment of connections with teaching. Thus, aiming to respond to the aspirations of this investigation, the narrative perspective was chosen, instantiated in the web of affections shared with some undergraduates and in the narratives built from the experience of watching the short film ‘Los colores de las flores’, from the questions triggered by the encounter with the film ‘The invention of Hugo Cabret’, and the crossing between the film ‘O Balão Branco’ and the book ‘Pedagogia Profana’. Some authors such as Deleuze (2006; 2010) and Foucault (1984) were invited to dialogue in the text in order to activate and problematize some power fields, enhancing them so that other meaning constructions began to be produced in relation to the teaching experience.

Keywords: Filmic intercession; Teaching experience; Problematization; Silence. Listening.

INTERCESIÓN FÍLMICA: ENTRE SILENCIOS, ESCUCHAS Y CONVERSACIONES CON LA ENSEÑANZA

Resumen: Este artículo es un extracto de una investigación de doctorado en Educación y Artes, realizada en una universidad del sur de Brasil y pretende mover diferentes corrientes de pensamiento a partir de tres cruces fílmicos, incitando a tejer conexiones con la enseñanza. Así, buscando cumplir con las aspiraciones de esta investigación, se optó por la perspectiva narrativa, contemplada en la red de afectos compartidos con algunos estudiantes y con las narrativas construidas a partir de la experiencia del visionado del cortometraje ‘Los colores de las flores’, desde las preguntas desencadenadas por el encuentro con la película ‘A Invenção de Hugo Cabret’ y el cruce entre la película ‘O Balão Branco’ y el libro ‘Pedagogia Profana’. Algunos autores como Deleuze (2006, 2010) y Foucault (1984) fueron invitados a dialogar con el texto, con la intención de activar y problematizar algunos campos de fuerza, potenciándolos de tal manera que se comenzaran a producir otros sentidos en relación con la experiencia docente.

Palabras clave: Intercepción fílmica. Experiencia en la enseñanza; Problematización. Silencio. Escucha.

Um breve panorama

Este artigo, que é um recorte de uma pesquisa de doutorado, procurou explorar como os encontros com as imagens fílmicas tiveram a potência de instigar a pensar a experiência docente. Os encontros ou intercessões fílmicas na investigação passaram a ser disparadoras de inusitadas questões, tendo a capacidade de propulir os envolvidos a uma paisagem problematizadora.

Nesse sentido, intentou-se investir no cruzamento de três imagens fílmicas, sobrepondo-as e recompondo-as com inusitados elementos. Alguns questionamentos passaram a fazer parte neste percurso: o que as imagens fílmicas impeliram a pensar? Que construções de sentidos puderam ser invencionadas no jogo de compartilhamentos entre as imagens fílmicas selecionadas e a docência?

Alguns autores como Deleuze (2006, 2010), Deleuze e Guattari (2005), Larrosa (2007, 2010) e Foucault (1984) nos impulsionaram a problematizar e movimentar alguns conceitos junto às imagens fílmicas, às narrativas dos estudantes e à experiência docente, potencializando-os de tal maneira que relações com quatro pontos ou campos de força passaram a ser ativados.

Para tanto, foram levadas em consideração algumas narrativas disparadas na experiência em assistir ao curta-metragem ‘Los colores de las flores’ (com os estudantes do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial), nas questões produzidas pelo encontro com o filme ‘A Invenção de Hugo Cabret’ (assistido junto aos estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID) e no atravessamento entre o filme ‘O Balão Branco’ e o livro ‘Pedagogia Profana’, de Jorge Larrosa (com os estudantes da Graduação em Artes Visuais nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV).

Nesta direção, optou-se pela perspectiva narrativa com o propósito em atender os anseios da investigação, possibilitando o cruzamento e o compartilhamento, pois tanto os colaboradores como os investigadores estão envolvidos neste processo. A importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam a pensar e nas outras conexões que elas nos desafiam a realizar. Ao acolhermos as narrativas de outros, passamos a transitar em mundos que desconhecemos, pois se entrelaçam pensamentos e impressões diferenciadas. Essa multiplicidade contribui para que novas composições sejam acionadas, possibilitando outras produções de sentidos.

É nestas circunstâncias que Connelly e Clandinin (1995, p. 21-22) conceituam a pesquisa narrativa como:

um processo de colaboração que implica uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o pesquisador tem que ser consciente de que está construindo uma relação em que ambos possam ser ouvidos. [...] a construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, colaboradores e pesquisadores, se sintam responsáveis por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 21-22).

Buscou-se pensar a possibilidade de tratar as narrativas dos estudantes envolvidos nesta pesquisa como forma de fomentar o diálogo entre suas impressões a partir das intercessões fílmicas, entre os conceitos elencados na pesquisa e, também, junto ao movimento do pensamento da investigadora envolvida.

O compartilhamento de narrativas, por acontecer em um grupo de estudantes com alguns desejos em comum, mas também com expressivas diferenças, contribuiu no atravessamento de múltiplas experiências, facultando o conhecimento de aproximações, mas também o aparecimento de discordâncias, de fissuras e de descontinuidades, potencializando o ressoar de outras possibilidades de pensar a docência.

O que nos impele a pensar

Deleuze e Guattari (2005) expõem que o pensar não é algo inerente ou adquirido, o pensamento precisa ser, a cada vez, provocado, pois somente pensamos quando o pensamento é coagido, forçado. Dessa maneira, o pensamento necessita ser atravessado e instigado por diferentes fluxos de forças que venham a interromper a apatia e a paralisia que nos aprisionam. Deleuze (2006, p. 91) evidencia que “o que nos força a pensar é o signo”. No entanto, o signo não é o pensamento, e sim o que pode propelir o pensamento a se desprender de sua estagnação.

“O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 2006, p. 91). É neste campo de confluências

que os signos são emitidos, por isso eles não aparecem do mesmo modo e são decifrados de formas distintas, pois dependem da conjuntura e implicações de cada encontro. É um equívoco confundir o sentido do signo com o ‘ser’ ou o ‘objeto’ que estabelecem, achando que o segredo do signo está no objeto ou no sujeito.

Por esperar que os objetos e os sujeitos nos desvelem os enigmas que almejamos, podemos passar a nos frustrar por eles não atenderem ao esperado. Essa atitude nos esquiva de experienciar outros encontros com esses signos. Desse modo, certos encontros acabam nos escapando pela tendência que possuímos a optar pela facilidade das recognições. Todavia, quando estamos à mercê do inesperado em um encontro, distanciamos-nos da realidade costumeira e da referência cognitiva que nos causam segurança e é esta atmosfera acontecimental que assegura a necessidade do que pensamos.

O desconcerto de sermos afetados por diferentes intercessores (alguém, situações e coisas) pode nos tirar o chão firme e nos convidar a viajar por caminhos imprevisíveis. Essas experiências, em algumas situações, chegam sem bater à porta e acabam nos arrastando, propiciando um mar de possibilidades. O pensamento sai de sua letargia quando os intercessores em um encontro impulsionam à invenção.

Deleuze revela que “a criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas (...) mas também coisas, plantas, até animais, (...). Fictícios ou reais, animados ou inanimados” (2010, p. 160). Vasconcellos, a partir dos estudos em Deleuze, expressa que “o intercessor é qualquer encontro que faz o pensamento sair de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação. Sem eles não há pensamento” (2006, p. 7).

Dessa forma, passamos a ter interesse em pesquisar como se dá, em nossas experiências educativas, o encontro com alguns intercessores, em especial com as imagens fílmicas. Deleuze menciona que “no cinema, as imagens são signos. (...). O cinema faz nascer signos que lhe são próprios e cuja classificação lhe pertence, mas, uma vez criados, eles voltam a irromper em outro lugar, e o mundo se põe a ‘fazer cinema’” (2010, p. 87, grifo do autor). O cinema, por ser uma matéria pensante, uma matéria inteligível, pode impulsionar a criação de pensamentos, propiciando atuar no mundo apresentado e ficcionar outras possibilidades.

Nesse sentido, as imagens fílmicas ou os signos fílmicos, na investigação, passaram a ser vistos como intercessores, ou seja, provocações que impulsionam a contestação dos hábitos do pensamento ainda arraigados e solidificados em nós. Entretanto, vale ressaltar que “é preciso fabricar seus próprios intercessores” (DELEUZE, 2010, p. 160), pois quem elege os intercessores somos nós, a escolha é sempre singular. Por mais que venhamos a oferecer diferentes intercessores para os nossos estudantes, não sabemos se estes serão escolhidos e acolhidos como tal. Para alguns estudantes eles podem fazer sentido, e não fazer nenhum sentido para outros.

Foi pensando nisso que se passou a denominar de intercessão fílmica os encontros com filmes que tiveram a potência de afetar e contribuir na pesquisa, pois instigaram a pensar e problematizar a docência. Entretanto, não significa que o cinema tenha mais potencialidade para dialogar com as experiências educativas do que outros intercessores. Esta foi, na verdade, uma escolha entre tantas.

A partir do que foi exposto, buscou-se investigar como se deu, nas experiências educativas, os encontros com as imagens fílmicas, e o que se produziu a partir desses encontros. Não a imagem em si, mas a relação que se estabeleceu com as imagens e com as implicações do cenário circunstancial de cada intercessão fílmica. A imagem é relação e por isso não se tem como pensar a imagem individualmente, pois ela é aliança.

Diante disso, o desafio desta escrita é trazer algumas questões à pauta para que venhamos a pensar aquilo que tem a capacidade de nos afetar e inquietar em uma intercessão fílmica, fazendo-nos pensar a nossa experiência docente. Pensando nisso, buscar-se-á, a partir de agora, explorar alguns pontos ou campos de força que teceram cada uma das três intercessões fílmicas e que dispararam atravessamentos e diálogos com a docência.

Intercessão Fílmica 1

Ao trabalhar com o conteúdo Fundamentos da Linguagem Visual, na disciplina de Artes Visuais e Educação Especial 'A'⁴, junto dos estudantes do Curso de Graduação a Distância de Educação Especial – EAD – desta universidade do sul do Brasil, foi proposto ao grupo que assistissem ao curta espanhol 'Los colores de las flores' e postassem no ambiente virtual da disciplina questões para discussão a partir do filme.

O curta espanhol 'Los colores de las flores' (2011), com duração de quatro minutos, apresenta a história de um menino (Diego) que enfrenta o desafio de uma atividade escolar. Sua professora solicita que todos os estudantes da classe façam uma redação sobre as cores das flores. Sem o recurso da visão, Diego inventa uma lógica particular para se relacionar com sua realidade e passa a criar significados para além das definições usuais e totalitárias.

Este filme foi escolhido com a intenção de dialogar com o tema que a turma estava estudando e de ser um possível disparador do pensar, instigando os estudantes a fazerem um pouso, mesmo que breve, nas questões que se referem à representação e à invenção.

O filme traz para discussão uma visão diferenciada da costumeira, pois provoca a pensar no difícil movimento de desaprender o que já se aprendeu, aceitando a presença de outras verdades, além daquela que se acredita ser única. Por isso, pensou-se que seria interessante oferecer aos estudantes o encontro com este filme, dando atenção ao que poderia nascer desta aliança e que elementos poderiam surgir dessa composição.

Logo que foi lançado o chamamento para assistirem ao filme, não demorou muito para que os estudantes comesçassem a postar questões no ambiente virtual. Muitas colocações foram feitas, alguns estudantes se sentiram descontentes com as questões que o filme suscitava, outros se mostraram intrigados com as novas possibilidades. O fragmento selecionado a seguir, de certa forma, expõe o teor das discussões nos primeiros dias e também dialoga com o primeiro campo de força: silêncio e escuta.

Silêncio e escuta

A professora deveria levar em consideração a deficiência visual que o menino apresenta e adequar o desafio proposto à sua situação de cego. (...) ela generalizou a atividade sem preocupar-se como Diego efetivaria a tarefa (Estudante EAD 01).

A experiência de deixar o outro traçar seus próprios caminhos de aprendizagem é difícil, uma vez que demanda espaço, silêncio e escuta. Fomentar e fazer movimentar as inquietudes de cada um, sem conduzir e direcionar os estudantes a algo preestabelecido solicita um ambiente problematizador na experiência educativa. Deixar-se, enquanto docente, afetar por possibilidades não programadas de antemão é colocar-se aberto ao que esses caminhos, ainda não inventados, podem nos instigar a pensar/criar.

Exercitar o silêncio, não respondendo ao que nós mesmos perguntamos, é algo desafiador. Para que sejamos capazes de ouvir outras vozes, necessitamos deixar vir à tona os contratempos, as dúvidas, os questionamentos, o mal-estar, os desconfortos. Silenciar, por vezes, pode contribuir para que venhamos a praticar mais a nossa escuta, possibilitando a experiência de ouvir nossos estudantes.

⁴ Naquele momento a primeira autora deste artigo trabalhou como professora externa no Curso de Graduação a Distância de Educação Especial (EAD), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Compartilhar com os outros o nosso olhar, sem impor que todos tenham o mesmo, mantendo um espaço aberto para que os outros exponham suas diferentes visões e inquietudes, exige generosidade. Isto “porque para deixar aprender tem-se de eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância daqueles que sabem” (LARROSA, 2007, p. 148). Ou melhor, para aqueles que acham que sabem, pois a tônica dos nossos tempos nos mostra que os estudantes têm um repertório cada vez maior, possibilitando com isso um maior número de relações.

Durante as postagens no Fórum de Discussões⁵ foi possível observar a resistência inicial a partir das questões que o filme suscitava. Um número significativo de estudantes passou a tomar conta do debate, expressando claramente a aversão a qualquer ponto de vista contrário e demonstrando, em alguns casos, certo sentimento de indignação. Esta atitude provocou que as visões diferenciadas e favoráveis à postura da professora silenciassem, como se por um determinado espaço de tempo os estudantes se sentissem tolhidos ou inibidos de se manifestarem e de contestarem o que estava posto, reduzindo as suas potências de agir (SPINOZA, 2010).

Isso pode nos fazer pensar o quanto, em nossas experiências educativas, nossa potência de agir pode ser subtraída com encontros em que prevalecem vínculos de oposição que têm a potência de entorpecer e paralisar o outro. As relações intimidadoras e destrutivas que experienciamos, muitas vezes, passam a nos desgastar e a nos consumir, a ponto de chegarmos, em alguns casos, à exaustão, ao retraimento e ao bloqueio.

Como chegamos a esse ponto? Por que nos deixamos envolver por esse efeito danoso? O que nos faz ter receio da dissonância? Por que nos sentimos intimidados em expor questões que não se assemelham ao que o outro defende? Até que ponto não somos nós os responsáveis por exaurir e bloquear as nossas forças e também as dos outros?

Silvio Gallo a partir de Rancière nos instiga a pensar a potência política do dissenso, segundo ele “[...] fabricar consensos é fazer polícia, é policiar, administrar o comum. manifestar dissensos é fazer política, é produzir o comum no próprio registro das diferenças” (GALLO, 2014, p. 32).⁶ Pelo dissenso aposta-se em um ‘estar juntos’ como ambiguidade, afecção, contradição (RIBETTO, 2011), pelo dissenso é possível abrir vias para pequenos abalos, perturbações que possam reverberar em outras modulações do existir e, por que não?, do existir docente.

Foi possível constatar, passados alguns dias do princípio das postagens, que a inibição e a imobilização demonstradas inicialmente foram, aos poucos, sendo substituídas por uma potente problematização em que era possível perceber a presença da conjunção ‘e’, em vez da arbitrariedade do verbo ‘ser (é)’. Alguns estudantes começaram timidamente a postar outras possibilidades e perspectivas, distanciando-se das visões que preponderavam no princípio do Fórum. Isto encorajou outros colegas a também se manifestarem e se posicionarem. Cada colocação passou a não ser vista como uma oposição, mas como uma possibilidade a mais de se pensar e de se relacionar com aquilo que estava sendo colocado. As conexões realizadas passaram a ter sua potência de agir aumentadas, ocorrendo a mistura e a composição dos corpos.

A professora sabe que essa criança cega é capaz, ou seja, conhece suas limitações e seu potencial e através dessa atividade o desafiou a querer buscar uma resposta (Estudante EAD 02).

O menino poderia simplesmente dizer eu não vejo cores, como vou fazer isto? Mas ele aceitou o desafio e fez a atividade criando uma lógica particular para se relacionar à realidade, criando definições diferentes para as cores das flores (Estudante EAD 03).

⁵ Ambiente virtual de interlocução de ideias entre os envolvidos.

⁶ O excerto faz parte do texto *mínimo múltiplo comum* no qual o autor emprega a grafia em minúsculas em todo artigo, inclusive em início de frases, há nesse gesto também uma aposta nos dissensos que a escrita pode oportunizar ao leitor, fazendo uma pequena perturbação nas regras gramaticais e nas maneiras habituais de escrever, numa afirmação do ‘menor’ como potência.

O estiramento de outras problemáticas nas postagens inaugurou o atravessamento de insólitos elementos e alianças, colocando em funcionamento instâncias que se encontravam estanques, firmadas e definitivas.

Privamo-nos de experienciar e pensar outras coisas quando estamos imunes a um cenário não costumeiro. O contexto conhecido passa a ser o nosso único campo de atuação, e por isso passamos, às vezes, a não perceber o que nos rodeia. Por não estarmos familiarizados com alguns signos, por não nos permitirmos uma experiência com eles, ou melhor, por não explorarmos o que o encontro com esses signos pode inaugurar, passamos a não experienciá-los.

No filme, o menino Diego precisou vivenciar a cor de outra maneira, em função de não ter o recurso da visão. Como nos deixar tocar por aquilo que no primeiro momento não faz sentido para nós? Como se deixar afetar por aquilo a que não estamos habituados? É interessante reconhecermos a potência que os questionamentos possuem, pois, na problematização, os problemas têm a faculdade de se fazerem múltiplos. Pôr em movimento uma multiplicidade de composições, leva-nos a pensar que o mundo é permeado de capturas e que a diferença talvez se encontre em silenciar e escutar, para então estar aberto às dissonâncias.

Intercessão Fílmica 2

Nesta intercessão fílmica, alguns questionamentos foram decisivos na escolha do filme: como impedir a cilada do comodismo e da obviedade, em que se elegem filmes que ilustram ou representam o que se deseja discutir? Como problematizar uma imagem fílmica sem recair em questionamentos corriqueiros e previsíveis? Nesse sentido, buscou-se escolher um filme que fugia dos parâmetros da experiência escolar e que apresentava outros signos para fazer relações com a educação, possibilitando um campo amplo de possíveis e evitando relações conhecidas e simplistas.

Em experiências educativas, em virtude da ansiedade de impedir o confronto do heterogêneo e de facilitar o ajuste entre o que está sendo endereçado e o que está sendo compreendido pelo estudante, por vezes prefere-se oferecer tudo pronto, simplificando o que é complexo. No momento em que o professor faculta antecipadamente o sentido essencial de um filme, conduzindo os estudantes a pontuarem aspectos que ele mesmo outorgou, “está também cancelando, de uma forma autoritária e dogmática, a possibilidade de escuta” (LARROSA, 2007, p. 146). Acreditar no estudante, sem subordiná-lo e/ou subestimá-lo, requer oferecer momentos em que a problematização, a negociação e as invenções estejam presentes.

Levando em consideração todas essas questões, foi proposto que os estudantes e supervisoras do PIBID – das Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria⁷ assistissem ao filme ‘A Invenção de Hugo Cabret’ (2011) e elaborassem questões que dialogassem com o filme e a experiência docente. O filme, com duração de duas horas e seis minutos e com direção de Martin Scorsese, passa-se em Paris, nos anos 30. Hugo Cabret é um menino de doze anos de idade, educado pelo pai, funcionário de um museu, que o levava sempre ao cinema. O pai de Hugo acaba morrendo em um incêndio, deixando para o menino uma espécie de robô que não funcionava, chamado de ‘Autômato’. Quando Hugo consegue consertar o robô, percebe que falta uma parte, uma chave em forma de coração. Ele leva sua grande amiga, Isabelle, para conhecer o robô e descobre que ela possui a chave no seu colar,

⁷ Naquela ocasião, a primeira autora atuava como colaboradora na orientação de projetos dos estudantes do PIBID das Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), subprojeto coordenado pela segunda autora.

que se encaixa perfeitamente na fechadura existente no robô. Assim, Hugo e Isabelle se unem para solucionar o mistério.

Quando foi solicitado que os componentes do PIBID elaborassem questões que dialogassem com o filme e a experiência docente, não demorou muito para que os estudantes e as supervisoras começassem a tecer alguns comentários: “*Já é difícil fazer relações com esse filme e a docência, e ainda mais essa! Que desafio!*”. Apesar da resistência inicial, potentes questões foram elaboradas pelos membros do PIBID, mas neste texto o olhar recaiu para determinados questionamentos, com o intuito de suscitar diálogos com o segundo campo de força: a potência da problematização.

A potência da problematização

Foucault coloca que a problematização necessita ser compreendida “não como uma adaptação das representações, mas como trabalho do pensamento” (1984, p. 3). Ao problematizar, estamos movimentando e provocando o pensamento, desafiando-o a questionar as significações hegemônicas e as certezas que nos acompanham.

A potência da problematização está na sua capacidade de expandir o espectro do que pode ser interrogado e problematizado, e está, também, na ampliação do número de possibilidades que podem ser invencionadas a partir de um problema ou de um conjunto de problemas. Ao vislumbrar outras facetas àquilo que, perpetuamente, foi apresentado sempre da mesma maneira, passa a desenhar outras paisagens de vida e a conceber o mundo como um campo aberto para processos de criação.

Assim sendo, a problematização aciona a construção de um objeto de pensamento livre. O pensamento “não é o que habita uma conduta e lhe dá sentido; é antes o que permite tomar distância com relação a este modo de agir ou de reagir, de assumir como objeto de pensamento ou de questionar seu sentido, as suas condições” (FOUCAULT, 1984, p. 2). O exercício do distanciamento consiste em ter liberdade e coragem de se separar do que se faz, do que se acredita, do que se tem como verdade, e se abrir a outras possibilidades.

Foucault salienta que a problematização também não deveria ser confundida com a polêmica, pois a polêmica é vista como uma “figura parasitária da discussão”, em que “os interlocutores não são incitados a avançar” (1984, p. 2) e, sim, estão acostumados a concordar e a calar, reconhecendo sempre o mesmo. Foucault continua expondo que na polêmica ocorrem “efeitos de esterilização: por acaso já se viu que, de alguma polêmica, tenha nascido uma ideia nova?” (FOUCAULT, 1984, p. 2).

Isso nos impele a pensar o quanto, em nossas experiências educativas, a polêmica prevalece sobre a problematização. Ainda nos deparamos com situações esterilizantes, em que professores e estudantes, por acreditarem em verdades exclusivas e permanentes, não possibilitam pôr em discussão determinados assuntos, conceitos e teorias; e, quando isso vem a acontecer, passam a não ‘ver com bons olhos’ aqueles que discordam dessa verdade, ou pior, passam a considerá-los como adversários. Essa prática não propicia que a invenção de outras possibilidades possa ser trazida para o cenário e outras cenas venham a ser mostradas.

Levando em consideração essas ponderações, buscou-se valorizar as diferentes acepções produzidas pelo grupo, o que reverberou insólitos questionamentos em relação ao filme e à docência.

O filme acontece na estação, um lugar de passagem. Como você se vê dentro da escola, que também é um lugar temporário para você e para o estudante?

Em que situações escolhemos nosso melhor sorriso, como o inspetor? A docência mereceria hoje nosso melhor sorriso?

A questão da solidão do menino no filme: será que muitas vezes não nos sentimos sozinhos na escola, mesmo no meio de tanta gente?

Hugo era perseguido e maltratado por causa de suas vestes e atitudes. Como saber se aquele estudante mais bagunceiro, respondão, na verdade é alguém que, com

*muita coragem, está enfrentando uma situação que não foi de sua escolha?
(Estudantes do PIBID)*

Os questionamentos produzidos nessa intercessão fílmica puderam acolher inúmeras possibilidades que o pensamento é capaz de inventar, pois se deixaram atravessar por diferentes composições, algumas inusitadas, realistas e ficcionais. Por se utilizarem dessas particularidades para movimentar fluxos de pensamento e ultrapassar limites, passaram a ser um território propício para o diálogo com a educação e a problematização da própria experiência docente.

Ao final do encontro do PIBID, uma questão foi lançada por um componente do grupo: “*Onde foi parar o caderno de Hugo Cabret?*” Um silêncio pairou no ar por alguns instantes. Mais uma vez, aquele questionamento nos impulsionava a pensar....

No filme, Hugo Cabret tem um pequeno caderno, lembrança que o menino herdou de seu pai, e que estava sempre com ele, pois continha desenhos e escritos sobre o ‘Autômato’, robô que desejava consertar. Em determinado instante a caderneta é subtraída pelo pai de sua melhor amiga, Isabelle. Em nenhum momento, durante o desenrolar do filme, tocou-se mais no assunto. Mesmo ao final, o desaparecimento do pequeno caderno não é desvendado.

A não solução desta ‘trama’ potencializou a problematização no grupo do PIBID, pois os participantes passaram a fazer conjecturas e especulações a respeito do paradeiro do objeto. A incerteza permitiu a movimentação de inúmeras possibilidades, pois diferentes cenas finais passaram a ser inventadas. Mais importante que encontrar os indícios que talvez tivessem escapado ao grupo e que os levariam a pensar em um desfecho a contento de todos, foi constatar a fecundidade e a intensidade do espaço vazio que tinha se criado naquele momento, impulsionando o pensar/criar.

Intercessão Fílmica 3

A terceira experiência educativa foi com sete estudantes da Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria, nas disciplinas de ‘Estágio Supervisionado III e IV’⁸. O estágio enquanto campo de conhecimento se configura como um importante espaço de pesquisa, partilhas e encontros que permitem aos/às estudantes explorar, operar, criar instrumentos teórico-metodológicos para suas inserções nas escolas, bem como pensar/criar a si mesmos/as enquanto docentes nessa travessia.

Como aconteceu na Intercessão Fílmica 2, a opção de abordagem com este grupo se deteve em explorar um filme que se distanciasse das experiências escolares, pois desse modo outros signos poderiam estar imbricados, acionando o pensamento a fazer outras conexões com a docência. As imagens fílmicas que nos incitam a sair da posição cômoda de reconhecimento em que muitas vezes nos encontramos, que nos incomodam pelas lacunas e vazios produzidos em cena, que nos tocam a ponto de evocarmos o passado, podem ser as que mais nos afetam e nos levam a ter sensações e experiências estrangeiras e insólitas.

O filme iraniano ‘O Balão Branco’ (1995), com direção de Jafar Panahi e com duração de 85 minutos, conta a história de uma menina chamada Razieh, que no decorrer das festividades do ano novo, na Pérsia, insiste para sua mãe lhe dar um lindo peixinho dourado e gordo, contudo ela nega seu pedido. O irmão, vendo a tristeza da irmã, resolve interceder junto a sua mãe, convencendo-a a dar o dinheiro para que ela pudesse comprar o tão desejado peixe. Razieh sai de casa com o dinheiro na mão em busca do seu peixe dourado e a partir desse momento passa a viver uma grande aventura durante o seu caminho até a loja.

⁸ As três autoras compartilharam experiências educativas com essas disciplinas e com os Encontros de Orientação Coletiva (EOC), onde essas práticas docentes eram trazidas e problematizadas no grande grupo.

Além do filme, foi facultado mais um elemento neste encontro, explorando o cruzamento de um novo intercessor, o livro *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa (2010). O propósito era que os conceitos e signos implicados no livro tivessem o papel de tensores, propelindo a pensar a docência através de uma maior gama de perspectivas.

Isso foi possível porque, durante o semestre, o grupo se propôs a estudar semanalmente cada capítulo da obra '*Pedagogia Profana*'. Quando foi solicitado que assistissem ao filme '*O Balão Branco*', o livro já havia sido trabalhado, o que contribuiu sensivelmente no diálogo entre filme, livro e docência.

À vista disso, foi lançado o seguinte questionamento: que ressonâncias são possíveis de serem cruzadas e inventadas, a partir do encontro com o filme '*O Balão Branco*', com os conceitos trabalhados no livro '*Pedagogia Profana*' e com a docência? O atravessamento desses três elementos foi intenso, reverberando algumas problematizações.

A seguir, a atenção passa a incidir nas narrativas do Estudante 01 do Estágio Supervisionado IV, pois parecem repercutir ecos, incitando a pensar e produzir diálogos com o último campo.

A intensidade dos vacúolos de silêncio

Desde pequeno fui um grande apreciador do silêncio, acho que sabia me comunicar melhor com os olhos do que com a boca. Parecia que ao verbalizar tirava o encanto das coisas, o ruído da fala nunca combinou muito bem com a contemplação do olhar. Larrosa fala sobre o silêncio de uma forma que ainda não havia pensado, sobre aquele silêncio necessário para criarmos um distanciamento de nós mesmos, aquele abrir a boca sem som que nos conecta com o mundo através de outros sentidos, ou até mesmo com novas experiências (Estudante 01 Estágio Supervisionado IV).

No livro *Conversações*, Deleuze expõe que “o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (DELEUZE, 2010, p. 166). O silêncio, nesse sentido, pode estar relacionado com uma atenção tensionada com um voltar a si mesmo, sendo um momento de escuta e recolhimento, para que possamos ver o mundo e a nós mesmos de maneira renovada (LARROSA, 2010).

Algumas vezes, quando lemos um livro, uma poesia, observamos uma paisagem ou assistimos a uma cena de um filme, a escuta e o recolhimento se fazem presentes e sentimos a intensidade desse calar. Talvez nesse silêncio encontremos coisas que desconhecíamos, um turbilhão de sensações nunca antes experimentadas, gritos silenciados, palavras ainda não proferidas. E, quem sabe, seja neste momento que passamos a ter algo a dizer, algo não costumeiro, algo incomum. Por isso o silêncio pode ser visto como potência, pois é através dele que podemos experimentar velocidades e lentidões.

Também o silêncio pode ter intensidade “para criarmos um distanciamento de nós mesmos”, um afastamento por vezes necessário. Ao “abrir a boca sem som” passamos a fazer conexões “com o mundo através de outros sentidos”. Quantas vezes, ao assistir a um filme, sentimos o nosso coração palpitar, o arrepio da pele, lágrimas escorrendo pela face? Enfim, o nosso corpo passa a ter reações surpreendentes, dando-nos a impressão de que todos os nossos sentidos estão conectados com o mundo. Por vezes, necessitamos do silêncio para prestar atenção a todas essas sensações e experiências que nos envolvem. Esses sentimentos nos impulsionam a pensar outras coisas e, talvez, a ser de outra maneira.

No campo de força da Intercessão Fílmica 1, a problematização se ateve sobre o exercício do silêncio nas experiências educativas, no esforço em escutar nossos estudantes, no desafio em calar no meio de colocações que estão se direcionando para questões com as quais não concordamos e no empenho em silenciar para que outros pontos de vista venham à tona. Mas o que se procura trazer para a

discussão, neste momento, é outro olhar sobre o silêncio, o silêncio incômodo, aquele que faz com que venhamos a falar qualquer coisa, somente para não sentir aquele momento constrangedor.

Em determinadas situações, atropelamos o pensamento dos nossos estudantes por conta do silêncio que causa angústia e mal-estar. Por vezes, respondemos às questões que nós mesmos lançamos somente para não dar espaço para o 'silêncio'. Portanto, o maior desafio tem sido pensar o silêncio como algo intenso, potente, a partir do qual podemos experimentar velocidades e lentidões que nos permitam pensar outras coisas. Trata-se de ver o silêncio como um voltar-se a si mesmo, como um distanciamento de nós mesmos, como um momento de tensionamento em que as coisas acontecem; para que, a partir disso tudo, tenhamos algo a dizer, a partir da intensidade dos vacúolos.

Intercessão fílmica: um encontro sempre em vias de acontecer...

As experiências educativas suscitadas nas três intercessões fílmicas realizadas junto aos estudantes foram distintas. Nos encontros surgiram inusitadas relações com a docência, pois diversos signos passaram a estar envolvidos e imbricados, oportunizando espaço para outras questões. As condições de emergência envolvidas em cada intercessão passaram a ser responsáveis pelas problematizações fomentadas e, também, pelas alianças e arranjos invencionados.

Os filmes trabalhados nas intercessões 2 e 3 não tratavam propriamente da docência, mas foram um disparador para pensá-la. Mesmo na imagem fílmica da intercessão 1, o deslocamento foi explorado, na medida em que se trabalhou com um filme sem o apelo de imagens em que o professor aparece como profissional abnegado e salvador.

Além disso, outros intercessores foram convidados a fazer parte junto das imagens fílmicas selecionadas, como foi o caso na intercessão 3, em que os estudantes foram compelidos a justapor outro elemento para dialogar com o filme e a docência: o livro *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa.

Em cada intercessão fílmica alguns campos de força foram ativados - silêncio e escuta, a potência da problematização, a intensidade dos vacúolos de silêncio - oferecendo-nos questões com diferentes matizes e nuances. Neste texto optamos por cruzar e problematizar alguns pontos de força, entretanto muitos outros deixaram de ser percebidos e/ou explorados.

Ainda que venhamos a retomar as intercessões fílmicas, buscando exaurir todas as possibilidades, será sempre um movimento contínuo e inesgotável. Mesmo porque a cada visitação desponta o caráter irreversível de um encontro, pois o campo de confluências será distinto e não será mais sobre o mesmo indivíduo que os acontecimentos atuarão.

Isto nos permite pensar que as três intercessões fílmicas aqui apresentadas não esgotam as possibilidades de abordagem ou de criação com os filmes em questão, pois, estes sempre serão um convite para que outras narrativas e imagens se aproximem ou saiam de cena, para que diferentes campos de força possam ser acionados e outras problematizações possam ser desencadeadas. O que aqui apresentamos não esgota tampouco as possibilidades de pensar a docência, essa paisagem móvel e em constante produção de si.

A docência não seria justamente isso? Um processo ininterrupto em constante renovação junto ao vivido? Uma oportunidade de nos reinventarmos a cada acontecimento? Uma circunstância favorável a que nos deixemos contagiar e afetar, potencializando a nossa capacidade de agir?

Que possamos entre silêncios, escutas, conversações, problematizações e dissensos, seguir produzindo outras modulações em nossos modos de existir docentes. Que possamos seguir explorando as potências acionadas pelas imagens fílmicas enquanto intercessoras de processos de criação na docência e em meio à vida.

REFERÊNCIAS

- CONNELLY, F. Michael; CLADININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. LARROSA, Jorge (Org.) *Dejáme que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995, pp. 11-59.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* 2. ed. 4ª reimp. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Polêmica, Política e Problematizações*. 1984. Entrevista disponibilizada em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/polemica_politica_problematiz.htm> Acesso em: 13 fev. 2013.
- GALLO, Silvio. mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, A. *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*/Marisa Vorraber Costa (Org.) – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 129-156.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- RIBETTO, A. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n 2, p. 109-119, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/116> Acesso em 17 mar 2023.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VASCONCELLOS, Jorge. *Deleuze e o Cinema*. Rio de Janeiro: Editora Moderna Ltda, 2006.