

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM
MATEMÁTICA

MURILLO PEREIRA AZEVEDO

**PROCESSOS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO: ENTRE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E VÍDEO**

Curitiba
Agosto de 2014

MURILLO PEREIRA AZEVEDO

**PROCESSOS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO: ENTRE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E VÍDEO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, linha Educação em Ciências, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientadora: Profa. Dr^a. Kátia Maria Kasper

Curitiba
Agosto de 2014

A994p

Azevedo, Murillo Pereira

Processos experimentais de formação : entre educação, ciências e vídeo / Murillo Pereira Azevedo. – Curitiba, 2014.

121f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática, 2014.

Orientador: Kátia Maria Kasper .

Bibliografia: p. 110-114.

Inclui os seguintes vídeos como apêndice: 1. Já ouviu falar? / 00:06:38s; 2. *Making of* / 00:50:59s; 3. Erros de gravação / 00:07:34s; 4. Trailer / 00:01:09s; 5. Edição Inni / 00:00:57s.

1. Ciência - Alunos - Formação. 2. Aprendizagem - Aspectos sociais. 3. Gravações de vídeo - Produção e direção . I. Universidade Federal do Paraná. II.Kasper, Kátia Maria. III. Título.

CDD: 507.1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA


PARECER

Defesa de Dissertação de **MURILLO PEREIRA AZEVEDO**, intitulada **"PROCESSOS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO: ENTRE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E VÍDEO"**, para obtenção do Título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

De acordo com o Protocolo aprovado pelo Colegiado do Programa, a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo-assinados arguiu, nesta data, o candidato acima citado. Procedida a arguição, a Banca Examinadora é de Parecer que o candidato está **apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof ^ª . Dr ^ª . Kátia Maria Kasper (orientador)		aprovado
Prof ^ª . Dr ^ª . Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo		aprovada
Prof ^ª . Dr ^ª . Maria Rita de Assis César		APROVADO

Curitiba, 29 de Agosto de 2014.


Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e em Matemática.



AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Agradeço pela aprovação do projeto de pesquisa e pelo ingresso no Programa de Mestrado.

À orientação da Professora Kátia Maria Kasper. Agradeço imensamente pelas inúmeras e produtivas reuniões, pelos direcionamentos e orientações que tornaram possível a produção deste trabalho, pelas conversas descompromissadas nos corredores, por procurar manter-se próxima apesar das distâncias, por ter aberto a porta de seu lar na falta de uma sala para os encontros, por seu envolvimento com a educação, pela paciência e pelo carinho que dedicou a este trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa reunidos em torno do projeto “Singularização: experimentação, corpo, educação, arte, ecosofia”, coordenado pela professora Kátia Kasper. Agradeço pelos frutíferos encontros e proveitosas conversas até mesmo via internet. Juliano, Denise, Emerson e Geceoní, agradeço pela exposição na leitura da obra, pela amizade.

À banca examinadora. Agradeço pela disposição com a qual aceitaram o convite para a avaliação deste trabalho. À Professora Maria Rosa que mesmo distante se fez presente no Exame de Qualificação e pode trazer suas ricas observações que hoje ecoam em direção de um efetivo fazer pedagógico. À Professora Maria Rita por sua alegria contagiante e por nossos encontros que se dão com tanta energia.

Ao Professor Hélio Luiz. Agradeço primeiramente pela amizade construída ao longo dos anos dentro e fora da academia e posteriormente pela disponibilidade e colaboração para o desenvolvimento com alunos de sua classe.

Ao Professor Lizonei Fontoura de Freitas. Agradeço por abrir as portas da escola que dirige e por confiar a responsabilidade de seus alunos ao projeto.

Aos alunos que participaram do desenvolvimento do projeto. Sem os quais não seria possível a produção deste trabalho, agradeço pelo tempo empenhado no programa e pela dedicação aplicada em cada tomada.

À família. Agradeço por todo o amor e carinho que tenho recebido, pelo silêncio necessário nas horas de estudo, pela compreensão, pela amizade e pela paciência. Especialmente aos meus pais que jamais hesitaram em mover céus e terra para que fosse possível minha dedicação aos estudos.

À minha futura esposa Flávia. Agradeço por todo amor e carinho, pelas emoções compartilhadas e pela doação de suas horas em prol deste trabalho.

Aos amigos e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito Obrigado

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

(LARROSA, 2002, p. 21)

Aprender está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que, e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado.

(GALLO, 2002, p. 174)

RESUMO

Esta dissertação aborda a formação e modos ativos de produzi-la. Formação entendida como um processo amplo de constituição das subjetividades, atravessando e extrapolando os espaços e tempos escolares. Formação como um processo vital de construção de si, no embate com as forças do social. Entendendo a formação desse modo, esta pesquisa se propõe a criar e investigar um processo experimental de formação. Para isso, produz uma situação investigativa, com alunos do ensino médio - de uma escola pública situada na cidade de Curitiba -, convidados a se tornarem atores, roteiristas e diretores, na produção de um vídeo sobre conteúdos programáticos do ensino de Ciências. Inspira-se na noção de experiência de Jorge Larrosa e sua contribuição para se pensar a formação como um processo experimental, como um devir plural e criativo, no qual a criação tem um papel relevante. O vídeo, mais do que um mero recurso didático para motivar alunos, é tratado aqui como disparador de um processo experimental de formação, de pesquisa e criação, abrindo outras possibilidades educativas. Paralelamente ao vídeo, seu *making of* ganha especial destaque, tornando-se objeto de análise. Todo o processo de aprendizagem e produção é tematizado e analisado, inclusive através do depoimento posterior dos envolvidos, buscando acompanhar como são afetados pelo processo.

Palavras-chave: formação, experiência, educação, vídeo, educação em ciências.

ABSTRACT

This research addresses the formation and active modes of producing it. Training understood as a broad process of constitution of subjectivities, and extrapolating across spaces and school times. Training as a vital process of building itself in the clash with the forces of social. Understanding the formation thereby, this research aims to investigate and create an experimental training process. To do so, produces an investigative situation, with high school students - a public school located in the city of Curitiba - invited to become actors, writers and directors, in producing a video about the syllabus of science teaching. It draws on the notion of experience Jorge Larrosa and its contribution to thinking about training as an experimental process, as a becoming plural and creative, in which the creation has a relevant role. The video, more than just a teaching tool to motivate students, is treated here as a trigger of an experimental process of training, research and creation, opening up new educational possibilities. Alongside the video, its making of special mention wins, becoming the object of analysis. The whole process of learning and production is discussed and analyzed, including by subsequent testimony of those involved, aiming to follow as they are affected by the process.

Keywords: training, experience, education, video, science education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - Aula de astronomia.....	47
FOTOGRAFIA 2 - <i>Dry rehearsal</i>	50
FOTOGRAFIA 3 - Bastidores da cena na cozinha.....	57
FOTOGRAFIA 4 - Cena 1 - Compra do café.....	58
FOTOGRAFIA 5 - Dry rehearsal da Cena do cativo.....	59
FOTOGRAFIA 6 - Bastidores do cativo	59
FOTOGRAFIA 7 - Cena 2 - A sala de aula	62
FOTOGRAFIA 8 - Cena 3 - O laboratório	62
FOTOGRAFIA 9 - Cena 4 - Sala dos Professores	63
FOTOGRAFIA 10 - Cena 5 - O sequestro	64
FOTOGRAFIA 11 - Ensaio das entrevistas.....	67
FOTOGRAFIA 12 - Entrevista I.....	68
FOTOGRAFIA 13 - Cena 6 - Entrevista II	68
FOTOGRAFIA 14 - Cena 6 - Entrevista III	68
FOTOGRAFIA 15 - Cena 7 - Abertura	69
FOTOGRAFIA 16 - Conversa pela rede I	76
FOTOGRAFIA 17 - Conversa pela rede II	77
FOTOGRAFIA 18 - Evento no Facebook	78
FOTOGRAFIA 19 - Edição	85
FOTOGRAFIA 20 - Corta.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
TOMADA 1 - TRAJETOS E PERCURSOS	12
TOMADA 2 - LINHAS E CONTORNOS DA PESQUISA	18
PENSANDO O VÍDEO - UMA POSSIBILIDADE	20
LINHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	24
TOMADA 3 - EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO.....	29
A EXPERIÊNCIA, SEGUNDO JORGE LARROSA.....	29
OUTRAS NOÇÕES DE EXPERIÊNCIA	32
EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO	37
TOMADA 4 - A PRODUÇÃO: VÍDEO E <i>MAKING OF</i>	43
DEFININDO RUMOS E ALIADOS.....	43
O CONVITE E A AULA DE ASTRONOMIA.....	44
CHUVA, UNIFORMES, AUTORIZAÇÕES E CONSENTIMENTOS.	48
DESENHANDO ROTEIROS.....	49
IMPREVISTOS E FINAL DE ANO	54
GRAVANDO	56
AVENTURAS E DESVENTURAS	60
AO VIVO DAS RUAS	66
TOMADA 5 - OS BASTIDORES	72
RETOMADA PARA EDIÇÃO E O VÍDEO NA ESCOLA	72
APRENDENDO A EDITAR EDITANDO, IMPROVISANDO, EXPERIMENTANDO	79
RINDO DE SI	85
DURANTE A CENA, O ENSAIO.....	89
O POVO DO AVESSO.....	91
TOMADA 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
TOMADA 7 - APÊNDICES	115

INTRODUÇÃO

Não vejo resposta, fundada e pensável, à questão: o que é o vídeo?. Para mim, o vídeo é e continua sendo, definitivamente, uma questão. E é neste sentido que é *movimento*.

Neste trajeto, se “o vídeo” permanece *em suspenso* como um problema não resolvido, é no sentido genérico de uma forma de imagem e de pensamento. A meu ver, não existe, apesar das aparentes facilidades que ela poderia oferecer, uma verdadeira *especificidade* do “vídeo”, seja *como imagem*, seja *como dispositivo*. [...] creio que só podemos pensar o vídeo seriamente como um “estado”, estado do olhar e do visível, maneira de ser das imagens. (DUBOIS, 2004, p. 23).

Esta pesquisa investiga um processo experimental de formação. Na perspectiva que desenvolvemos, a formação é entendida como um processo amplo de constituição da subjetividade, envolvendo diversos aspectos, como o cultural, o acadêmico, o ético, entre outros. Procuramos neste trabalho fazer aproximações teóricas com a noção de experiência de Jorge Larrosa e sua contribuição para se pensar a formação – nesse sentido amplo apontado acima - como um devir criativo e plural.

Se por “teoria” pudermos pensar e reorganizar a maneira tradicional de ler, escrever, e testar novas práticas, teoria, então, “é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido” (LARROSA, 1994, p. 60). Estes textos nos ajudaram a pensar algumas práticas educativas e através deles ensaiar a possível fecundidade de tal associação.

Para a realização dessa investigação produziu-se uma situação experimental que consistiu em acompanhar ativamente a produção de um vídeo a propósito de temas em Educação em Ciências, juntamente com estudantes do ensino médio de uma escola pública de um bairro situado na região sudeste da cidade de Curitiba. Eles foram convidados a se tornar atores, produtores, roteiristas e diretores desta criação, constituindo um grupo voluntário de estudantes. Os temas, assim como o gênero, estilo e duração do vídeo foram definidos por esse grupo. A atividade não envolveu qualquer avaliação escolar, ocorrendo fora de sala de aula, em horário alternativo.

Foi produzido um *making of* desse vídeo, promovido de coadjuvante a protagonista, acompanhando todo o processo de criação. Para os objetivos desta investigação, ele tornou-se objeto de análise mais relevante do que o produto final. Ou seja, através do *making of* acompanhou-se o processo dessa experimentação.

A perspectiva metodológica escolhida foi a cartográfica, especialmente pelas possibilidades que oferece nas abordagens de objetos de estudo processuais como é o nosso. Os dados produzidos a partir de diferentes técnicas indicam maneiras distintas de se produzir narrativas, seja dos participantes ou do próprio investigador que apresenta os dados. Nesta perspectiva a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir da produção de narrativas, o que somos ou, o sentido que damos às coisas que nos acontecem depende das histórias que contamos aos outros e a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LARROSA, 1994). Durante a investigação foram evidenciadas marcas advindas do campo de pesquisa. Marcas estas que têm grande relevância para o trabalho, para os participantes e inclusive para o pesquisador.

Todo o processo de produção foi tematizado e analisado, inclusive através do depoimento posterior de todos os envolvidos. Interessa também investigar os sentidos que os sujeitos envolvidos constroem e como são afetados pelo processo. Interessa-nos também discutir a formação e modos ativos de produzi-la.

Esta dissertação está organizada em tomadas.

A tomada 1 - **trajetos e percursos** - constitui-se de alguns deslocamentos referentes à construção da pesquisa. Na tomada 2 temos as **linhas e contornos da pesquisa**, envolvendo também uma abordagem do vídeo (com Philippe Dubois), assim como os procedimentos metodológicos da investigação. Na tomada 3 - **experiência e formação** -, temos os principais conceitos e interlocutores teóricos. Na tomada 4 - **a produção: vídeo e making of** - apresenta as notas do diário de campo e, em paralelo, algumas reflexões teóricas a propósito de certos aspectos desse processo. Da mesma

forma, na tomada 5 - **os bastidores** -, continuamos a análise, inclusive dos depoimentos dos participantes da produção do vídeo. Na tomada 6 constam as **referências bibliográficas** e na tomada 7 os **apêndices**. Há também um DVD contendo os vídeos produzidos na pesquisa assim como seu *making of*.

TOMADA 1 - TRAJETOS E PERCURSOS

Ao investigar um processo experimental de formação, iniciarei narrando aspectos do meu próprio processo formativo no que diz respeito à construção dessa pesquisa.

Desde muito cedo já apresentava algumas afinidades pelas áreas da tecnologia da informação, mesmo sem saber ao certo do que se tratava. Motivado por meu pai, que durante sua vida trabalhou com reprodução de artes gráficas, tive a oportunidade de unir os conhecimentos das duas áreas que eram de meu agrado e comecei a trabalhar como arte-finalista. Dedicava a maior parte do meu tempo às artes visuais, um relacionamento íntimo, quase diário, pelo qual acabei me apaixonando. O ingresso em um curso superior era almejado, aguardado impientemente, e quando finalmente iniciaram as aulas, fui tomado novamente, desta vez pela Física. O curso de Física iniciado em 2004 só foi concluído, com tempo superior à duração média de quatro anos. Ainda hoje poucos alunos terminam o curso no tempo previsto. A partir de 2011, o Curso de Licenciatura passou a ter duração recomendada de quatro anos e meio (mínimo de nove semestres e no máximo de treze semestres), sendo ofertado no período noturno. A habilitação para a formação profissional do licenciado compreende o estudo e o desenvolvimento de atividades relacionadas com o Ensino de Física. Porém, antes dessa reformulação, a grade curricular era diferente, os alunos iniciavam os dois primeiros anos do curso apenas com disciplinas da área de exatas, foi apenas no quarto ano da licenciatura que tive contato com as primeiras disciplinas relacionadas ao Ensino de Física.

Em 2006 teve início a minha carreira docente, lecionando matemática para uma turma de quinta série de ensino fundamental da rede pública. O ingresso “precoce” exigiu um amadurecimento profissional que dificilmente seria alcançado de outra forma. O contato com a sala de aula tornou necessário um deslocamento do olhar, não mais do fundo da sala de aula e sim da frente, de costas para o quadro negro. A rotina escolar se mostrou fascinante, o trabalho com o corpo pedagógico, a direção, os funcionários, os colegas, os alunos, as reuniões pedagógicas (e como havia reuniões) por

setor, por núcleo, por equipe multidisciplinar, aos sábados, semana pedagógica, cursos de formação continuada, seminários, treinamentos e convenções. Também havia atividades extra classe: semana de jogos, semana de provas, feira de ciências, olimpíadas disciplinares (Matemática, Física, Português, etc.), alguns trabalhos e projetos tematizados com o meio ambiente, violência, cultura afrodescendente e indígena, entre outros. Um calendário muito extenso e denso que, num primeiro momento, me deixou assustado. No entanto, pensava que com tantas reuniões e planejamentos o ano letivo fluiria sem maiores problemas.

O primeiro ano como professor foi memorável, porém não somente em virtude dos satisfatórios encontros, muitos deles inéditos para mim, mas recorrentes no ambiente escolar. Muito aquém das minhas expectativas, a rotina da escola se mostrou desgastante, e ao fim do ano letivo os resultados foram insatisfatórios. No ano seguinte, optei por trabalhar com alunos de segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Tive a oportunidade de, utilizando a *TV pendrive*¹, trabalhar com fragmentos de episódios da série *O Mundo de Beakman*², programa que acompanhei durante minha infância e que me marcou afirmativamente. Trata-se de um cientista que faz experimentos de Física, Química e Biologia em um laboratório/estúdio e explica cientificamente os fenômenos naturais envolvidos em cada situação por ele mostrada. O Ator Paul Zaloom, com seu estereótipo de “cientista maluco”, respondia de maneira criativa e engraçada as perguntas que eram mandadas pelos telespectadores. Os alunos ficaram encantados, mas na época não me preocupei em saber o motivo do entusiasmo - se era porque eles gostavam do programa ou se a TV ocasionava reação semelhante com outras programações. Ainda hoje, ouço os

¹ Trata-se de uma TV 29 polegadas disponível nas salas de aula das escolas do Estado do Paraná. Possui entradas VHS, DVD, cartão de memória, *pendrive* e saídas para caixas de som e projetor de multimídia. Além disso, cada professor, concursado, da rede estadual de ensino, porta um pendrive para que possa armazenar seus arquivos e usa-lo na TV.

² *Beakman's World* (O Mundo de Beakman no Brasil) foi um programa de televisão educativo estrelado pelo ator americano Paul Zaloom, no papel do Professor Beakman. Na década de 1990 no programa original de Beakman, eram lidas cartas de telespectadores dos EUA. Para responder as perguntas enviadas, Beakman fazia, e ensinava como reproduzir em casa, experimentos de Física, Química e Biologia. Ocasionalmente interpretava cientistas já falecidos, como Albert Einstein, Isaac Newton, Bernoulli, Alexander Graham Bell, Charles Darwin, Benjamin Franklin, entre outros.

alunos dizerem que quem mais usa a TV pen drive são os próprios alunos, nativos digitais³, quando apresentam seus trabalhos. Já seus professores, os imigrantes digitais⁴, necessitam grande esforço e investimento pessoal para o deslocamento e posterior acompanhamento dos velozes avanços tecnológicos.

Como não havia recursos e equipamentos disponíveis nos laboratórios de ciências, busquei alternativas para as aulas experimentais, decidindo por “levar o laboratório para a sala de aula” através da TV. Com ela pude explorar os experimentos que não tínhamos condições de reproduzir. Usava também alguns documentários do mesmo gênero de *History Chanel*, *Animal Planet* e animações feitas em computador que potencializaram a utilidade da ferramenta.

Os estudantes gostavam dos vídeos, o aproveitamento escolar era bom, não havia problemas com indisciplina ou conversas paralelas durante as aulas. Nas poucas vezes que um vídeo não acompanhava a aula os alunos questionavam sua ausência. Isso me fez acreditar, por um instante, que possuía a “receita” de uma boa aula. No entanto, em determinada época do ano, comecei a notar que os vídeos não faziam mais tanto sucesso e mesmo as aulas não os atraía como antes. Tornei o uso do vídeo tão frequente que perdera seu “encanto”, talvez não pela forma como era apresentado, mas pelo fato de sempre estar presente nas aulas, não havia nada de novo, sem surpresas, sem perigo, muito previsível sempre.

Outro momento marcante foi durante a disciplina de Prática de Docência, ou Estágio Supervisionado. Ela foi realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. No processo trabalhei novamente com a *TV pendrive* e a utilização de vídeos complementando as aulas. Os alunos do estágio também reagiram com entusiasmo aos primeiros encontros, mas depois de algum tempo a metodologia perdera sua eficácia. Mas por quê? Esta

³ Um nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência. Tecnologias como videogames, Internet, telefone celular, MP3, iPod, etc. (SIMÃO, 2013)

⁴ Imigrante digital é o indivíduo que não nasceu e cresceu rodeado pelas tecnologias da comunicação e informação a sua volta, mas por diversas razões é forçado a incluir-se. (SIMÃO, 2013)

dúvida despertou a vontade de aprofundar o assunto - vale sublinhar a maneira como o tema se impõe ao pesquisador - inicialmente meu objetivo era apenas evidenciar que a utilização de multimídia em sala de aula motivava os alunos.

Desenvolvendo esse trabalho de pesquisa de mestrado, atentei-me para o fato de que talvez determinado procedimento metodológico produza um “efeito” interessante enquanto é experimentado pelos estudantes e pelos professores sem ter se tornado uma prática recorrente, repetitiva. Ao tentar transformar um procedimento em ferramenta, esta perde sua potência, tornando seu uso exaustivo. Evoco aqui Luiz Orlandi, quando pensa a experiência do aprendizado com Gilles Deleuze. Orlandi aponta que um dos perigos do ensino é

aquele que consiste em evitar o confronto com a variabilidade caótica através da acomodação do corpo e/ou do espírito a modelos de vida, a modelos de conduta, a modelos conceituais, a modelos científicos, a modelos estéticos e assim por diante (ORLANDI, 2011, p. 150).

Muitas vezes o que experimentamos em nosso trabalho pedagógico com tanto vigor, acaba tornando-se mero modelo padronizado de aula e perdendo sua força. Vale ressaltar, a partir dessas observações, a importância das aulas serem vivas, ou seja, onde possa ter lugar o acontecimento.

Juntamente à disciplina de Prática de Docência, participava do projeto PIBID⁵ de Física. As pesquisas de nossa equipe mostravam que a maior parte dos professores que lecionavam Física na rede pública não eram formados na disciplina, mas sim em áreas afins como: matemática, engenharias, administração entre outros. A ideia consistia em selecionar e disponibilizar material audiovisual de apoio aos professores. A outra vertente do trabalho com vídeo estava relacionada à produção de material multimídia em sala de aula. Trabalhamos com o artigo “Ferramentas audiovisuais como instrumento no ensino de Física” (RAMOS; SARTORI, 2007), que discute a escolha de *hardwares* e *softwares* de edição adequados à produção de vídeos, abrindo a

⁵ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, cuja finalidade é apoiar a formação de estudantes dos cursos de licenciatura e contribuir para elevar a qualidade da educação pública.

possibilidade de escapar dos formatos prontos, podendo construir seu próprio material audiovisual adequando-se à realidade da sua escola e/ou região.

Alguns meses depois, fui designado pelo professor Sérgio Camargo, responsável pelo PIBID da Física, para trabalhar com a feira cultural do Colégio Leôncio Correia, onde fazia o Estágio Supervisionado. Foi quando ocorreu o *insight*. Eu estava trabalhando do lado de fora da tela quando era possível olhar por outro ângulo, na frente das câmeras ou atrás delas. Porém, não basta mudar o referencial mantendo a mesma ótica. Foi assim que produzi um vídeo que documentava a apresentação dos trabalhos dos estudantes na feira. Conteí com a participação de duas alunas do colégio que fizeram as filmagens, mas posteriormente, fiz a edição sozinho, pois as alunas não dispunham de tempo para trabalho coletivo. Nesta oportunidade, produzi meu primeiro vídeo, a paixão pelas artes visuais, que havia adormecido, despertou mais refinada e complexa, e agora o que instigava meus estudos era o vídeo.

Em 2011 concluí o curso de licenciatura em Física, e em 2012 ingressei no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná⁶. Inicialmente me interessava pelo “rendimento escolar” dos estudantes em aulas com ou sem utilização de multimídias. Buscava ainda confeccionar material audiovisual para “motivar” os estudantes.

Com a orientação da professora Kátia Kasper, abrimos a possibilidade de rever a pesquisa, percebi que não havia ali uma pesquisa delineada, mas uma intenção de produzir material didático audiovisual para professores. Além de várias leituras, fui orientado a cursar disciplinas relacionadas a cinema/audiovisual. Tornei-me aluno ouvinte do curso de cinema da Faculdade de Artes do Paraná, cursando a disciplina do professor Elisandro Dalcin, a qual acrescentou muito às minhas rasas técnicas de produção cinematográfica.

Após vários estudos e reuniões de orientação, redesenhamos os contornos da pesquisa aqui apresentada. Sua pergunta diretriz inicial foi: Como

⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa de Educação em Ciências.

uma experiência de produção de um vídeo pode contribuir no processo de formação dos (as) alunos (as)? Buscamos investigar um processo experimental de formação em Educação em Ciências, através da análise do processo de produção de um vídeo por estudantes, do seu *making of*. Ainda que de modo indireto, buscamos também pensar possibilidades para o trabalho pedagógico em Educação em Ciências, tendo o vídeo como disparador de um processo experimental de formação, de pesquisa e criação.

TOMADA 2 - LINHAS E CONTORNOS DA PESQUISA

Esta pesquisa investiga a formação e modos ativos de produzi-la.

Formação entendida como um processo amplo de constituição das subjetividades, extrapolando “os espaços e tempos das instituições formais, sendo vista como um processo vital de construção de si, no embate com as forças do social. Envolve, portanto, uma articulação ética, estética e política”. (BRAGA, KASPER, 2013, p. 39-40).

Nesse sentido, formação envolve um processo de subjetivação, de construção de si, que – no caso desta pesquisa - atravessa e ultrapassa os espaços acadêmicos, escolares. Entendendo a formação desse modo, esta pesquisa se propõe a criar e investigar um processo experimental de formação.

Processo singular e contingente. Não generalizável.

Para investigar tal processo, constituiu-se um grupo voluntário com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual, situada na cidade de Curitiba. Esses estudantes foram convidados a participar da criação de um vídeo a propósito de temas em Educação em Ciências, tornando-se atores, roteiristas e diretores. Os temas, assim como o gênero, o estilo e a duração do vídeo foram definidos pela equipe.

Esse processo não teve caráter avaliativo, ocorrendo fora de sala de aula e em horário alternativo. Produziu-se um *making of*, acompanhando todo o processo de criação. Este *making of* foi tomado como objeto de análise nesta pesquisa, tornando-se mais relevante do que o produto final, o vídeo. Todo o processo de produção foi tematizado e analisado, inclusive através do depoimento posterior de todos os envolvidos.

Interessou-nos investigar os sentidos que as pessoas envolvidas constroem nesse processo de produção do vídeo, como são afetadas por ele e possíveis contribuições para sua formação. Aqui vale a ressalva de que tais contribuições podem não ser identificadas de imediato, ou sequer posteriormente. Pode haver ou não a intenção do aprendiz, pois segundo Gallo “aprender está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que, e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado.” (2002, p. 174).

Problematizamos a formação e formas de sua produção. Ainda que indiretamente, abordamos também possibilidades de utilização do vídeo para o trabalho pedagógico no ensino de ciências.

O principal interlocutor teórico da pesquisa é Jorge Larrosa. Buscamos operar com sua noção de experiência e sua contribuição para se pensar a formação como um devir plural e criativo. Pensamos a formação como um processo experimental, no qual a criação tem um papel relevante. O vídeo, mais do que um mero recurso didático para motivar alunos, é tratado aqui como disparador de um processo de formação, de pesquisa e criação, abrindo outras possibilidades para se pensar a formação como experiência.

Larrosa (2002) argumenta que o sujeito capaz de experiência é aquele capaz de se abrir para aquilo que não conhece, capaz de dar passagem para aquilo que não controla, capaz de aprender a estar disponível, aberto. Nesse sujeito da experiência aquilo que acontece deixar marcas, vestígios, efeitos. Ele não se mantém sempre igual a si mesmo, é capaz de mudar. Nesse sentido, “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26).

Com o autor, pensou-se a educação e a formação através do par experiência e sentido, conectadas com a vida em sua potência de variabilidade, de invenção e tentando evitar a reprodução de modelos. “Pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21) Quais sentidos construímos para o que vivemos, para o que nos acontece?

Conforme veremos adiante, para Larrosa a experiência pode levar o sujeito a pensar diferentemente. Com a experiência ele pode se transformar, pensando e agindo de outro modo. No caso dessa pesquisa, perguntamos como a produção de um vídeo pode contribuir para a formação dos (as) alunos (as)? E do pesquisador? Pode constituir-se em uma experiência? A proposta com o vídeo consiste na reflexão a propósito da formação. Alertamos que se trata de algo singular, portanto não generalizável ou repetível.

Buscou-se pensar com a experiência e não sobre ela. Nem sempre se

consegue. Durante esse processo, buscou-se atravessar a pesquisa como um aventureiro imerso em uma trilha. Caminhar, experimentar e não sobrevoar, não generalizar.

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. [...] Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. (BENJAMIN 1979, p. 51 *apud* MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

Caminhar que permite um “deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37).

Pensando o vídeo - uma possibilidade

Investigando como as pesquisas em Educação em Ciências têm trabalhado com o vídeo, podemos verificar que o foco tem sido sua utilização como instrumento didático. Rezende Filho e outros colaboradores (Rezende Filho *et al.*, 2011) realizaram um levantamento de onze artigos publicados em revistas brasileiras de Educação em Ciências tendo o audiovisual como temática. Afirmam que por mais que o tema tenha despertado interesse de pesquisadores e professores de ciências nos últimos anos, a maior parte dos trabalhos não possui caráter investigativo, sendo o tópico predominante o ensino-aprendizagem. O audiovisual aparece nos artigos sendo utilizado como recurso didático. A própria concepção de audiovisual implícita nos trabalhos indica que seu uso é considerado na perspectiva de sua instrumentalização pedagógica. Nesse sentido, ele é visto como “ferramenta útil e versátil”, já que o objetivo principal de apropriação destes recursos é a instrumentalização para alguma função pedagógica, com todos os artigos apresentando algum tipo de recomendação para o seu uso, muitas delas técnicas. Em nenhum dos artigos

analisados foram encontrados questionamentos estéticos, históricos ou culturais do audiovisual. É comum, segundo os autores, encontrar trabalhos que também “instrumentalizam” outros “recursos”, como a informática, os jogos, a literatura, os quadrinhos ou o laboratório. Essa visão instrumental limita as possibilidades de se ver o “recurso” em suas especificidades.

É curioso notarmos que os próprios autores do artigo referem-se aos vídeos como “recursos” audiovisuais. Falta diálogo entre as pesquisas que trabalham com Educação em Ciências e o audiovisual, o que dificulta o seu avanço. Esse foi um dos motivos que nos levaram a buscar compreender um pouco do vídeo, buscando cursos de formação. O vídeo tem uma linguagem própria, que vai muito além de um recurso, um instrumento para ensinar tal conteúdo. Os autores apontam justamente essa falta de entendimento por parte da área de Educação em Ciências de que as Artes e a Comunicação também constituem-se em áreas de conhecimento, envolvendo referenciais teórico/metodológicos. Faltaria essa interdisciplinaridade. Para a pesquisa em Educação em Ciências,

estes meios são compreendidos como um instrumento já conhecido, cujas relações entre concepção e utilização não precisam ser discutidas ou não precisam ser objeto da reflexão do pesquisador ou do professor de ciências. Implícita nesta noção encontra-se a visão de que imagens são transparentes e permitem um acesso direto à realidade. (REZENDE FILHO *et al.*, 2011, p. 198).

Em nossa pesquisa o vídeo deixou de ser visto como apenas um recurso didático para motivar alunos, para que viesse compor uma pesquisa entre educação, ciência e vídeo.

Realizamos uma aproximação teórica com a perspectiva de Philippe Dubois, pesquisador do Instituto de Pesquisa em Cinema e Audiovisual da Universidade de Paris III, no que diz respeito ao vídeo. No livro *Cinema, vídeo, Godard*, o autor aborda as possibilidades do vídeo tanto como uma arte em si, com linguagem própria, como suas relações com o cinema, faz também um estudo sobre o estatuto do vídeo na obra. Em um dos ensaios dessa obra, chamado “Por uma estética da imagem de vídeo”, Dubois afirma que o vídeo sempre teve problemas de identidade.

Essa antiga última tecnologia, que parece menos um meio em si do que um intermediário, ou mesmo um intermédio, tanto em um plano histórico e econômico (o vídeo surgiu entre o cinema, que o precedeu, e a imagem infográfica, que logo o superou e alijou, como se ele nunca tivesse passado de um parêntese frágil, transitório e marginal entre dois universos de imagens fortes e decisivos) quanto em um plano técnico (o vídeo pertence à imagem eletrônica, embora a sua seja ainda analógica) ou estético (ele se movimenta entre a ficção e o real, entre o filme e a televisão, entre a arte e a comunicação etc.). Os únicos terrenos em que foi verdadeiramente explorado em si mesmo, em suas formas e modalidades explícitas, foram o dos artistas (a videoarte) e o da intimidade singular (o vídeo familiar ou o vídeo privado, o do documentário autobiográfico etc.). Ele constitui, portanto, um 'pequeno objeto', flutuante, mal determinado, que não tem por trás de si uma verdadeira e ampla tradição de pesquisa. (DUBOIS, 2004, p. 69).

Esse lugar entre, intermediário, ocupado pelo vídeo, nos parece extremamente interessante. Para o autor, a problemática do vídeo leva à questão dos desafios da tecnologia no mundo das artes da imagem.

Pensando em termos de etimologia e lexicologia, Dubois afirma que a palavra *vídeo* mais do que um nome que designaria um objeto “dotado de consistência própria e identidade firme”, parece

um termo que podemos qualificar de anexo, algo que intervém na linguagem tecnológica ou estética como uma simples fórmula de complemento, trazendo apenas uma precisão (um qualificativo) a algo outro já dado, dotado de existência prévia e identidade estável – algo de outra ordem quase sempre anterior e estabelecido. (DUBOIS, 2004, p. 71).

O termo *vídeo* funciona como uma espécie de sufixo ou prefixo, aparecendo antes ou depois de um nome: videogame, videoclipe, tela de vídeo, etc. Por outro lado, *video* (sem acento) é também

de um ponto de vista etimológico, um verbo (*video*, do latim *videre* ‘eu vejo’). E não de um verbo qualquer, mas do verbo genérico de todas as artes visuais, verbo que engloba toda a ação constitutiva do ver: vídeo é o ato mesmo do olhar. (DUBOIS, 2004, p. 71)

Assim, o vídeo está presente em todas as outras artes da imagem, independente de seu suporte e sua constituição, pois todas estão fundadas no princípio do “eu vejo”. Nesse sentido, mesmo que seja ambíguo e que,

conceitualmente, não se constitua em um corpo próprio, o vídeo é “o ato fundador de todos os corpos de imagens existentes” (DUBOIS, 2004, p. 72).

Em latim, *vídeo* é um verbo conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo ver. É o ato de olhar sendo exercido por um sujeito em ação. Implica uma ação em curso (um processo), um agente operando (um sujeito) e uma adequação ao tempo presente: “‘eu vejo’ é algo que se faz ao vivo, não é o ‘eu vi’ da foto (passadista), nem o ‘eu creio ver’ do cinema (ilusionista) e tampouco o ‘eu poderia ver’ da imagem virtual (utopista)” (DUBOIS, 2004, p. 72). Daí um certo paradoxo da palavra *vídeo*, designando ao mesmo tempo o objeto e o ato que o constitui: uma imagem-ato. Vídeo, lugar de todas as flutuações. Ao falarmos sobre vídeo falamos de uma técnica ou de uma linguagem? De um processo ou de uma obra? De um meio de comunicação ou de uma arte? De uma imagem ou de um dispositivo? Nesse lugar entre, ambíguo, o autor situa o vídeo.

Situado como imagem, estetizado, acaba ocultando sua outra face, a de processo, dispositivo, meio de comunicação. Pensando historicamente, o autor o situa entre o cinema e as tecnologias digitais e informáticas. Cinema como arte da imagem que atua sobre o vídeo. Últimas tecnologias informáticas e digitais, como dispositivos, sistemas de transmissão que o prolongam.

Nesse espaço entre a arte e a comunicação, a esfera artística e a midiática, o vídeo se movimenta.

A seguir, o autor aponta problemas ao se transpor a linguagem pensada para analisar a imagem cinematográfica para a análise da imagem eletrônica, do vídeo - como se a transposição não apresentasse problemas.

Para os fins de nossa pesquisa, interessa-nos a afirmação de que a construção de uma narrativa (ficção com personagens, ações, organização no tempo, etc.) não representa o modo discursivo dominante no vídeo. O gênero narrativo e ficcional existe no campo das práticas videográficas, mas não é o gênero majoritário.

Em vídeo, os modos principais de representação são, de um lado, o modo plástico (a 'videoarte' em suas formas e tendências múltiplas) e, de outro lado, o modo documentário (o 'real' – bruto ou não – em todas as suas estratégias de representação). E sobretudo – é o que os une contra a transparência -, ambos com um senso constante do ensaio, da experimentação, da pesquisa, da inovação. Não por acaso, o termo mais englobante que se escolheu para falar desta diversidade de gêneros das obras eletrônicas foi videocriação. (DUBOIS, 2004, p. 77)

O autor entende que existe uma espécie de linguagem ou estética videográfica. Estética expressa a partir das práticas videográficas. Alguns dos aspectos apresentados: a mixagem de imagens (envolvendo a sobreimpressão, o jogo das janelas e a incrustação). Os parâmetros utilizados para definir a imagem cinematográfica passam por um tal deslocamento teórico para se falar do vídeo, que é preferível não apenas mudar os termos, mas compreender a amplitude desse deslocamento. O vídeo, ao instaurar novas modalidades de funcionamento no sistema das imagens, instaura uma nova estética. (DUBOIS, 2004).

Seria interessante produzir uma reflexão aprofundada a propósito do vídeo, inclusive envolvendo possibilidades estéticas. No entanto, não aprofundaremos essa discussão, por extrapolar os limites de nossa pesquisa, nesse momento.

Linhas metodológicas da pesquisa

A perspectiva metodológica escolhida foi a cartográfica (FARINA, 2008), especialmente pelas possibilidades que oferece nas abordagens de objetos de estudo processuais como é o nosso.

Vasconcellos, *et al.* (2009, p. 232-233), ao analisarem a relação entre modos de pensar e perspectivas metodológicas, afirmam que o método tradicional de pesquisa é “postulado como um mero instrumento para um fim a se saber”, prometendo “uma essência de totalidade”. E recorrem a Roland Barthes para traduzir a estética desse método:

- 1) Encaminhamento para um objetivo, protocolo de operações para obter um resultado; por exemplo: método para decifrar, para explicar, para descrever exhaustivamente.
- 2) Ideia de caminho reto (que quer chegar a um objetivo). Ou, paradoxalmente, o caminho reto designa os lugares aonde de fato o sujeito não quer ir: ele fetichiza o objetivo como lugar e, assim, afastando os outros lugares, o método se põe a serviço de uma generalidade, de uma “moralidade”. [...] “O sujeito, por exemplo, abdica o que ele não conhece dele mesmo, seu irreduzível, sua força (sem falar de seu inconsciente)” (BARTHES, 2003, p. 6, *apud* VASCONCELLOS, 2009).

A linha reta do método tradicional

nos leva a uma ilusão (pois através dela nos desviamos de nós mesmos como possibilidades de nossa impensada inconsciência), ele (método) constitui, não um meio para se chegar à “verdade científica”, mas um discurso que disfarça o movimento (vale dizer, a perspectiva) que o produz para se apresentar como algo neutro, autônomo e inquestionável. Se, como queria Mallarmé (*apud* BARTHES, 2003), o método é uma ficção, tal ficção, quando submetida a uma falta de sensibilidade estética, passa a ser sinônimo de uma realidade sem linguagem, ou seja, de uma ilusão de realidade a ser cumprida (o efeito sólido e duro da verossimilhança). (VASCONCELLOS *et al.*, 2009, p. 233).

Ainda inspirados em Barthes, Vasconcellos *et al.* defendem a importância de uma educação dos sentidos e das percepções, para que possamos perceber a estética dos discursos dos ambientes em que vivemos (salas de aula, bares, ruas, casas, entre outros). Estética entendida aqui como “uma ecologia das sensações e dos discursos que as atravessam” (VASCONCELLOS *et al.*, 2009, p. 233)

Pensando em termos de etimologia, método (de *metá* e *hodós*), palavra derivada do grego. *Hodós* significa “caminho”, “via” e, de acordo com o entendimento tradicional de método, o termo *metá* é traduzido como “depois”, “em seguida”. Daí a ideia de método como aquilo que é um “caminho para um depois”, um “caminho para um fim”. No entanto *metá* também pode ser traduzido como “através de”, no “meio de”, “entre”. Assim, de modo extraordinário, pode-se compreender método como um “caminho para o entre”, um “caminho para o através de”, enfim, um “caminho para o próprio caminhar”.

Nesse sentido é que pensamos aqui a perspectiva metodológica cartográfica, que não busca descrever e analisar fatos já constituídos, mas acompanhar um processo.

Palavra emprestada da Geografia, a cartografia, diferentemente do mapa, que representa “um todo estático, é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2006, p. 23; *apud* VASCONCELLOS *et al.*, 2009, p. 234). Conforme Rolnik, as paisagens psicossociais também são cartografáveis, acompanhando e fazendo-se

ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 2006, p. 23; *apud* VASCONCELLOS *et al.*, 2009, p. 234).

O pesquisador se dispõe a traçar caminhos, perseguir “as linhas que se insinuam num território escolhido para ser a matéria prima de sua construção intelectual” (VASCONCELLOS *et al.*, 2009, p. 234). Não se busca uma análise exaustiva ou totalizante, mas

circunscrever um plano coletivo de sentido, sistema de signos (DELEUZE, 1987) que não desenham uma identidade, mas ao contrário, permitem detectar os elementos de processualidade do território em questão (KASTRUP, 2002, p. 81; *apud* VASCONCELLOS *et al.*, 2009, p. 234).

Trata-se de uma maneira de conhecer, de um modo de pesquisar objetos processuais, como os processos de formação, buscando entender as relações que se estabelecem, abrindo mão da linearidade e da causalidade. Maneira de expressar a força da experiência, estudar os encontros com o mundo e as forças em movimento resultantes desses encontros, enquanto acontecem. Permite uma abertura para inventar-se enquanto se pesquisa, “de acordo com as necessidades que surgem, de acordo com os movimentos do campo de estudo em questão” (FARINA, 2008, p.10).

No artigo “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”, Virgínia Kastrup aponta alguns elementos dessa etapa inicial da pesquisa

cartográfica. Nele, a autora indica algumas pistas para se proceder na cartografia, especialmente no que diz respeito ao funcionamento da atenção. Segundo a autora existem variedades atencionais, pois cada um de nós expressa/vive uma política cognitiva, que envolve nossas ações inconscientes no contato com o mundo, com o conhecimento e conosco. Essa política cognitiva é diversa e faz com que a organização e proporção das variedades atencionais sejam diferentes para cada um (KASTRUP, 2007). A atenção cartográfica é, ao mesmo tempo, flutuante, concentrada e aberta, ou o que a autora chama de atenção à espreita. Para o cartógrafo é necessário seu cultivo, tónus, como de um músculo que precisa ser exercitado para o bom funcionamento. Trata-se de uma ação treinada e posta, quando configurada uma política cognitiva. A cartografia como metodologia de pesquisa “procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo” (KASTRUP, 2007, p. 19).

Um aspecto fundamental quando se trata de cartografia é que esse processo inicial não se trata de uma coleta de dados, mas de uma produção de dados. Para este trabalho a produção dos dados da pesquisa foi feita através da observação participante, entrevistas e registros em vídeo, foram cartografados os percursos, as trajetórias, as contribuições dessa experiência para cada integrante do processo, incluindo o pesquisador. Buscou-se desenhar o “traçado de mapas processuais de um território existencial” (FARINA, 2008, p. 8).

Na fase de produção de dados é necessário saber para onde voltar sua atenção. Seu funcionamento precisa estar treinado, bem afinado para tentar evitar que detalhes importantes escapem a sua percepção. Mas como saber qual detalhe se torna ou deixa de ser importante para a pesquisa? Essa é uma questão que não se define de antemão, mas durante o processo. É necessário estar presente, atento, receptivo, aberto.

Masschelein define atenção de um modo muito interessante para nossa pesquisa, conectando claramente atenção, cartografia e experiência. Conforme o autor, estar atento é

precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (MASSCHELEIN, 2008, p. 42).

Durante a produção do vídeo muitos sons são produzidos, muitos dados são fabricados e muitas informações são trocadas, mas o que dá sentido à pesquisa é a maneira com a qual tudo isso nos toma, nos leva para lugares antes inexplorados. Mas como chegar a lugares que as estradas não levam?

Para este tipo de situação a estratégia sugerida por Gilles Deleuze (*apud* KASTRUP 2006), é a atenção à espreita, que pode ser descrita como concentração sem focalização, estar atento a tudo e ao mesmo tempo não fixar sua atenção em nada. Freud (*apud* KASTRUP) aponta que a mais importante recomendação consiste em, não dirigir a atenção para algo específico e em manter a atenção ‘uniformemente suspensa’.

Como uma antena parabólica, a atenção do cartógrafo realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias. Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo. [...] A atenção do cartógrafo é capturada de modo involuntário, quase reflexo, mas não se sabe ainda do que se trata. Tem lugar uma reação de orientação. Como observado nos animais, os receptores sensoriais se voltam para a fonte da mudança. É preciso ver o que está acontecendo. O toque pode levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade (KASTRUP, 2007, p. 19).

TOMADA 3 - EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

Nesta tomada apresentaremos aproximações teóricas com a noção de experiência de Jorge Larrosa e sua contribuição para se pensar a formação como um devir criativo e plural. Formação entendida como um processo de subjetivação, processo amplo de constituição das subjetividades. (BRAGA; KASPER, 2013) Nesse sentido, como processo de subjetivação, a formação envolve diversos aspectos, entre eles o cultural, o acadêmico, o ético, o estético, o político, entre outros. Desenvolveremos as relações entre formação e experiência mais adiante. Inicialmente, pensemos a experiência.

A experiência, segundo Jorge Larrosa

Experiência e experimento - Começamos pela diferença estabelecida pelo autor entre experiência e experimento. A conexão que se faz quase de imediato entre as duas palavras envolve uma das contaminações provenientes de uma polissemia muito ampla. López (2008 *apud* OLIVEIRA, 2010) assinala que essas palavras funcionam como uma dobradiça, ou seja, uma mesma palavra coexiste em planos de pensamento heterogêneos, e, embora esses planos não se correspondam, isso ainda provoca muitas confusões.

As ciências experimentais modernas enunciadas por Bacon e Descartes, por exemplo, trazem consigo uma ideia de que a experiência

passa a ser calculável tanto em relação ao sujeito da educação como aos processos educativos mesmo. E fazer calculável significa fazê-los observáveis, objetiváveis, repetíveis, avaliáveis, classificáveis, comparáveis, mensuráveis, etc [...] e só é real aquilo que pode ser calculado (LARROSA, 2011, p. 190, tradução nossa).

Não há surpresas ou perigo no experimento. Ele é uma etapa no caminho seguro e previsível do método científico, artifício que serve para a comprovação de uma teoria. Ensaio científico para a verificação de relações entre fatos bem definidos. Não se espera nada de novo de um experimento.

Diferentemente do experimento, que é genérico e generalizável, a experiência é singular. A lógica do experimento produz consenso,

homogeneidade entre os sujeitos, contrariamente à lógica da experiência, que “produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez” (LARROSA, 2002, p. 28).

Além disso, o experimento é previsível, ao contrário da experiência, que tem sempre uma dimensão de incerteza. Não se antecipa o resultado da experiência, ela “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” (LARROSA, 2002, p. 28).

A experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico. Tem algo a oferecer que de outra maneira seria inconcebível, uma vez que envolve perigo, caminhos tortuosos até um destino incerto. Não se trata de provar ou averiguar, mas de experimentar, arriscar-se, deixar-se levar sem ter um caminho prescrito ou certo para ser traçado até uma meta bem determinada e assegurada de antemão. “Se trata de não fazer da experiência uma coisa, de não objetivá-la, não coisificá-la, não homogeneizá-la, não calculá-la, não fazê-la previsível, não fabricá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente” (LARROSA, 2004b, p. 4, tradução nossa).

Denunciando a separação produzida no mundo moderno entre conhecimento e a vida, a mercantilização do conhecimento, Larrosa busca reconectar vida e conhecimento. O saber da experiência é aquele adquirido no modo como um sujeito responde ao que lhe acontece ao longo da vida e dá sentido a isso. Não é tanto voltado para a verdade, mas para uma perspectiva possível, “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Portanto, o saber da experiência é finito e está ligado ao indivíduo em que encarna. Envolve uma estética, um estilo, envolve também e principalmente uma ética, uma conduta, um modo singular de estar no mundo.

Os inimigos da experiência

O autor aponta alguns inimigos da experiência no mundo contemporâneo. O primeiro deles é a informação. Para o autor, a “informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2002, p. 21). Alerta que o homem moderno confunde informação com conhecimento, sabendo cada vez mais, no sentido de estar informado e não no sentido de sabedoria. O homem moderno é sedento por conhecimento, “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p. 21).

Outro inimigo da experiência é a opinião. O excesso de opinião não permite que a experiência aconteça. O homem moderno é um sujeito que tem necessidade de opinar, tendo uma opinião “supostamente pessoal e supostamente própria” sobre tudo que se passa. Sem isso, é como se lhe faltasse “algo essencial” (LARROSA, 2002, p. 22). Além disso, esse opinar acaba reduzindo-se comumente em estar contra ou a favor, reduzindo-se a algo próximo das pesquisas de opinião, como por exemplo, você é contra ou a favor da legalização da maconha, contra ou a favor... As questões perdem sua complexidade, não se discute as particularidades de cada momento no contexto envolvido. Os dispositivos pedagógicos muitas vezes operam nessa lógica: primeiro você os estudantes se informam e depois são convocados a emitir uma opinião (supostamente pessoal) sobre o tema.

O terceiro inimigo da experiência é a falta de tempo. A velocidade com que vivemos torna a experiência rara. Somos estimulados constantemente, substituindo-se um estímulo por outro, de modo quase instantâneo, fascinados pelas novidades, sem tempo para que as coisas nos afetem.

No espaço escolar também estamos cada vez mais acelerados, sem o tempo necessário para que nos deixemos afetar pela alteridade, pelo que não está previsto.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Consumimos livros, obras de arte, sabemos muitas coisas, sem que isso nos transforme, nos provoque mudanças. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

O quarto inimigo da experiência é o trabalho. Como as palavras e seus significados não são neutros, mas objetos de disputa, Larrosa afirma a necessidade de se limpar a palavra *experiência* de algumas de suas contaminações no campo educacional. A principal delas é sua rápida conexão com o “trabalho” e a “prática”. Aqui fica evidente que o autor separa experiência de trabalho. O sujeito moderno, além de ser informado, opinar e estar sempre em movimento, também trabalha. Impulsionado pelo ritmo desenfreado do consumo e da produção capitalista, o sujeito quer transformar o mundo conforme seu poder, seu saber e sua vontade. Nesse sentido, ele está muito “armado”, para que algo lhe aconteça. Não há tempo e espaço para o acontecimento.

Outras noções de experiência

Apontaremos agora alguns elementos a propósito de outras noções de experiência vigentes na bibliografia educacional contemporânea, que justamente estabelecem essa conexão entre experiência e trabalho, experiência e prática, para evidenciar sua diferença em relação à noção de experiência de Larrosa. Para tal nos valeremos da dissertação de mestrado de Marta Elaine de Oliveira “Experiência como formação e formação como experiência: a invenção do professor de matemática atravessada pela experiência”. Segundo Oliveira, a palavra “experiência” está tão presente na

bibliografia educacional por possibilitar que se estabeleça um elo no distanciamento entre a teoria e a prática (OLIVEIRA, 2010).

Começemos com John Dewey⁷, para quem a experiência

seria o elo entre os dualismos existentes como “natureza e homem” e “corpo e mente”; e a Educação teria função essencial no “processo de reconstrução e de reorganização da experiência, *pelo qual lhe percebermos mais agudamente o sentido, e com isso nos habituamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras*” (DEWEY, 1930/1952, p. 10, destaque do autor *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Em suas obras *Vida e Educação* de 1930, e principalmente, *Experiência e Educação*, de 1938, Dewey opunha-se a uma filosofia da educação restrita às discussões acadêmicas conceituais, desenvolvendo uma “filosofia da ‘experiência’ que buscava a conciliação entre teoria e prática, de modo que a hegemonia do conhecimento teórico não se sobrepusesse ao conhecimento prático” (Oliveira, 2010, p. 37). O cerne de seus pressupostos filosóficos estaria na “experiência” pessoal. Com o valor das “experiências” o autor busca elaborar uma filosofia da educação nova (Oliveira, 2010).

Nesse processo da educação nova pensada por ele, nem toda experiência é educativa. Existem as experiências deseducativas, aquelas que endurecem, produzindo insensibilidade e “incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, as possibilidades de futuras experiências mais ricas” (Dewey, 1938/1971, p. 14; *apud* Oliveira, 2010, p. 50). Podem ainda produzir automatismos que impossibilitem novas experiências.

As experiências para Dewey **devem ser controladas** e aquelas desconexas e desligadas umas das outras geram uma incapacidade de controlar as experiências futuras (Oliveira, 2010, p. 50; grifo nosso).

Para garantir a continuidade das experiências educativas, temos o educador, que avaliará cada experiência do educando. Para o autor, a experiência está entre o homem e a natureza, sendo “através da experiência que o sujeito penetra na natureza”. (OLIVEIRA, 2010, p. 53). A experiência é controlável, e o sujeito da experiência usa a razão para direcionar a

⁷ DEWEY, John. *Vida e Educação* (1930). Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1952.

experiência, analisando-a e validando-a. “De certo modo, o objeto experienciado é o mesmo para todos os homens. O que o sujeito precisa é apenas de um preparo teórico que evidencie o uso da razão, que estaria associada à reflexão. (OLIVEIRA, 2010, p. 53). Além disso, a experiência para ele é totalmente categorizada, sugerindo modos eficazes de aprender, de modo que

aprende-se através da reconstrução *consciente* da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstróem para que todas venham influir no futuro (1930/1952, p. 23, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 53).

Para garantir a aprendizagem, é necessário que a reflexão alie-se à experiência.

Conforme Marta Oliveira, encontramos ressonâncias da noção de experiência de Dewey no trabalho de dois estudiosos contemporâneos da educação: o norte-americano Donald Schön e o canadense Maurice Tardif. Ambos compõem a bibliografia educacional brasileira, principalmente no que se refere à formação de professores.

Leitor de Dewey, Schön

resgata do filósofo a noção de **experiência** e de reflexão para criar seu conceito de ‘profissional reflexivo’ na tentativa de superação da dicotomia presente nos cursos profissionais superiores (OLIVEIRA, 2010, p. 39, grifo da autora).

Através da “prática refletida” será possível desenvolver solução para problemas de modo diferente “daquelas propostas pela racionalidade técnica” (OLIVEIRA, 2010, p. 40).⁸

A concepção de professor e de formação profissional de Maurice Tardif relaciona-se a essa noção de “prático reflexivo”, criada por Schön (TARDIF, 2007, p. 222; *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 46). Conforme Oliveira, no campo educação, uma expressão recorrente é “saber da experiência”, utilizada ao buscar “estabelecer um campo teórico para propor a solução de problemas sobre a formação de professores advindos da prática” (OLIVEIRA, 2010, p. 45). Para constituir tal campo, a experiência seria uma condição fundamental. A

⁸ Para mais, ver: OLIVEIRA, 2010, p. 38-44.

experiência é categorizada, conforme critérios de eficiência na resolução de problemas escolares diversos.

Tardif “desenvolve suas pesquisas a partir da noção de ‘experiência’ no trabalho do professor, enquanto fundamento dos saberes docentes necessários” (OLIVEIRA, 2010, p. 45). Os saberes docentes definidos pelo autor são alimentados e substanciados pelos seguintes fios condutores: O saber do professor é produzido no trabalho, pelo trabalho, estando a serviço do trabalho. O saber é diverso, plural e temporal, envolvendo o tempo “de uma história de vida, de uma carreira profissional” (TARDIF, 2007, p. 19; *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 46). A experiência de trabalho fundamenta o saber, sendo “condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2007, p. 21; *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 46). Outro fio condutor envolve a interação humana como relação. O sexto fio condutor, decorrente dos anteriores, envolvendo os saberes e a formação docente, exprime “a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2007, p. 23; *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Para Tardif, o saber docente é plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2007, p. 36; *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 46).

A experiência é um componente importante para a mobilização dos saberes docentes, sendo através dela que os professores desenvolverão saberes específicos, baseados “no cotidiano e no conhecimento de seu meio” (OLIVEIRA, 2010, p. 48). Ainda que Tardif admita a pluralidade e heterogeneidade do saber, seus estudos “destacam os saberes da ‘experiência’ categorizados, sistematizados em uma quantidade finita de saberes” (OLIVEIRA, 2010). Segundo Oliveira, Tardif toma o conhecimento como uma “exterioridade”, um “dado” e entende o sujeito como uma “interioridade” e uma individualidade. Daí, o conhecimento pode ser adquirido, transmitido e “brotar” da “experiência”. Esta, por sua vez, é “incorporada através de hábitos, compreendidos através de atividades rotineiras de trabalho”

(OLIVEIRA, 2010, p. 48-9) Nesta perspectiva, o sujeito seria o organizador do conhecimento, articulando seus diferentes saberes em sua prática.

Conforme a autora, tanto para Schön como para Tardif, a experiência é algo que o sujeito detém ou não. Ela passa a ser uma apropriação que um sujeito faz relacionando-se com um saber já constituído. Assim ele adquire a “experiência” (OLIVEIRA, 2010, p. 54).

Com essa digressão por outras noções de experiência, recorrentes na bibliografia do campo educacional contemporâneo, esperamos ter contribuído para uma melhor explicitação da noção de experiência de Larrosa, diferenciando-a das apresentadas acima. Além disso, diferentemente dos autores acima, Larrosa sugere que não se busque conceituar a palavra experiência, mas manter sua intempestividade. Assim, “a experiência não estará a serviço de uma racionalização das ações” (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Para Larrosa, conforme já afirmamos, o trabalho é um inimigo da experiência, contribuindo na sua inviabilização. Inclusive, diferentemente do sujeito da experiência, o trabalho costuma ativar um sujeito do saber, do poder e da vontade.

O sujeito da experiência e o sujeito moderno - Em seu livro “Nietzsche e a educação”, Larrosa destaca alguns aspectos do leitor moderno. Argumenta que o leitor moderno não tem por hábito arriscar-se, e se o faz, calcula estatisticamente suas perdas; compromete-se apenas com objetivos pequenos e limitados; “não conhece o infinito do mar onde nenhum caminho está traçado; em lugar da astúcia, suas virtudes são a constância e a boa vontade; não conhece a embriaguez e se conforma com o trabalho forçado e com os prazeres sensatos” (LARROSA, 2004, p. 44). Apoiar-se nos modelos e percursos já conhecidos; ignora os enigmas, pois lhe agradam as perguntas cujas respostas pode antecipar. Evita ser seduzido pelos atalhos e caminhos alternativos, prefere os itinerários retos que levam com rapidez ao destino. Evita rotas não planejadas, em todo caso, se alguma vez cai em um labirinto, não o explora, mas procura a saída mais rápida. Ao procurar, se satisfaz apenas com o olhar ligeiro e superficial ao que está explícito. Não conhece as

fronteiras pois não costuma visitar as excentricidades. “O leitor moderno é o homem do rebanho, [...] é pequeno, metódico, gregário, pragmático e trabalhador, só é capaz de seguir os hábitos estabelecidos e as regras comuns. Só lê o que já foi lido” (LARROSA, 2004, p. 44). Assim como o leitor moderno o sujeito moderno ainda se encontra ligado ao seu saber, ao seu poder e a sua vontade.

Em contrapartida, para Larrosa o sujeito da experiência compõe-se com outros aspectos. É um sujeito ex-posto.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 25).

O sujeito da experiência é aquele capaz de se abrir para aquilo que não conhece, de dar passagem para aquilo que não controla, capaz de aprender a estar disponível. É necessária certa receptividade e passividade, não querer tudo controlar e comandar. (LARROSA, 2012). Na abertura há exposição, e aquilo que acontece produz marcas, efeitos, vestígios. Esse sujeito não se mantém sempre igual a si mesmo, é mutável. O sujeito da experiência mantém esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, de exposição. Esse princípio de paixão que faz com que na experiência se descubra a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que vez ou outra escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade (LARROSA, 2004b).

Experiência e formação

Conforme afirmamos anteriormente, estabeleceremos conexões entre a noção de experiência de Jorge Larrosa e sua noção de formação como um

devir criativo e plural. Formação que extrapola os muros escolares, os cursos de formação inicial ou continuada.

Em seu artigo “Formação, experimentação, invenção”, Braga e Kasper afirmam que a subjetividade é importante componente dos investimentos do poder nas sociedades capitalistas contemporâneas. Os autores entendem a formação como um processo amplo de constituição das subjetividades, extrapolando “os espaços e tempos das instituições formais, sendo vista como um processo vital de construção de si, no embate com as forças do social. Envolve, portanto, uma articulação ética, estética e política”. (BRAGA, KASPER, 2013, p. 39-40).

Entendendo a formação desse modo, esta pesquisa se propõe a criar e investigar um processo experimental de formação. Processo singular e contingente, ligado à nossa vida, ao que dá sentido a ela. Ou ainda, ligado ao modo como damos sentido ao que nos chega, nos acontece e nos afeta.

Experiência formativa como aquela que possibilita uma abertura para o novo, da ordem do intensivo, que nos toma e nos tira das nossas formas costumeiras de agir, pensar, sentir, num processo de desterritorialização.

Larrosa pensa a formação de modo que não se tenha uma prescrição para o seu desenvolvimento, um modelo para sua realização, como um devir plural. Formação sem seguir um padrão, um modelo, uma antecipação rígida de seu itinerário e sem uma ideia normativa e excludente de seu resultado (LARROSA, 2007).

Essa formação está ligada a uma capacidade de não se prender apenas aos modelos estabelecidos, aos procedimentos escolares seguros. Formação que ultrapassa os muros escolares, as instituições, tratando-se também de experimentações vitais (BRAGA; KASPER, 2013). A formação

só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para ‘chegar a ser o que se é’, há que combater o que já se é (LARROSA, 2004, p. 61).

Formação e experiência, nessa perspectiva, envolvem um processo de transformação que atravessa os processos de subjetivação. Muito mais do que

adquirir um conhecimento, ou uma habilidade específica, envolve a possibilidade de singularização. Singularização, conforme Braga e Kasper (2013, p. 39), “concebida como produção de um estilo de vida, um modo de existência. [...], afirmando outros modos de viver, pensar e sentir, para além das formas dominantes de subjetivação no capitalismo globalizado”

Podemos relacionar a formação com essa noção de experiência entendida como “isso que me passa” (LARROSA, 2002, 2011). No artigo “Experiência e alteridade em Educação”, encontramos uma argumentação de Larrosa que reforça essa ideia de que “*isso que me passa*” é algo que não se reduz a mim, “que não sou eu”, que significa outra coisa que não eu. Larrosa chama a *isso* de “princípio de alteridade”. Para que haja experiência, é preciso que se passe algo exterior a mim, estranho a mim, estrangeiro a mim, fora do lugar, do meu território conhecido, minha zona de conforto. E é importante que esse outro não seja reduzido a mim, ao mesmo, ao já sabido e já conhecido. Pois a formação, nessa perspectiva, envolve um contato com algo que não domino e a relação não será de tentar dominar, mas de estabelecer um contato com a alteridade (irredutível a mim).

Ao mesmo tempo, o *me* é lugar da experiência, sou eu, é em mim onde se dá a experiência, onde ela acontece (LARROSA, 2011, p. 6). Não o que se passa no mundo, o que acontece em geral, mas a forma como somos atravessados, marcados pelos acontecimentos. “Não se ajusta à ontologia do ser, mas a do acontecer” (LARROSA, 2012, p. 290). De tudo que acontece à nossa volta, experiência é aquilo que nos marca, nos transforma, nos atinge em um movimento de ida e volta. Ida, porque supõe um movimento de saída de mim mesmo, indo ao encontro do acontecimento (ao que passa, ao que acontece) e volta porque supõe que o acontecimento me afeta, produzindo efeitos no que sinto, no que sei, no que quero, no que sou.

A palavra *passa*, de “isso que me passa”, não quer dizer outra coisa a não ser passagem. Mas não uma simples passagem, pois quando se passa por algo ou por alguém, sempre se deixa alguma coisa, e no caso da experiência, a passagem por ela deixa marcas significativas.

Se a experiência é “isso que me passa” o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa “isso que me passa” ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida (LARROSA, 2011, p. 8).

A palavra *passa* de “isso que me passa”, tem dois sentidos segundo Larrosa. O sentido de travessia e o sentido de paixão. Experimentar, ou fazer uma experiência, ou padecer uma experiência com algo, em latim, se diz *ex/periri*. *Periri* significa perigo. Esses dois sentidos estão bem próximos, inevitável pensar que paixão tenha a ver com perigo. Este *passa* remete a algo incerto, incapaz de ser previsto e também o sentido de paixão. Portanto a paixão se torna algo passageiro, perigoso, incerto, imprevisível. *Passa* também remete a passagem, passageiro o contrário de definitivo, que em algum momento terá fim. Neste mesmo sentido, a vida é passageira, a vida individual, onde nela procuramos sentido durante sua passagem.

A palavra *experiência* tem o *per* – “radical indo-europeu para palavras que tem a ver com travessia, passagem, caminho, com viagem” – e *ex*, que tem a ver com exterior. Portanto *experiência* supõe “uma saída de si para outra coisa” e algo que me advém. Envolve “um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera” (LARROSA, 2004, p. 25).

A experiência tem caráter intransferível, não é como um objeto físico que qualquer pessoa seja capaz de possuir, dar, receber, acumular. Não se aplica às regras lógicas da matemática. Sendo assim, a experiência não pode ser dividida, compartilhada. Duas pessoas sujeitas à mesma situação, não experimentam da mesma maneira. A experiência é única, singular, não pode ser repetida.

Larrosa, pensando a experiência de leitura, afirma que

uma mesma atividade de leitura pode ser experiência para alguns leitores e para outros não. E, se é experiência, não será a mesma experiência para todos aqueles que a fazem. A experiência da leitura é também o acontecimento da pluralidade (LARROSA, 2011, p.14).

Da mesma forma, tanto a experiência como a leitura têm uma dimensão

de incerteza. Por mais que se conheça o autor ou se conheça a rota da sua passagem, não há como saber o que o destino te guarda, ou o que o autor tem a te oferecer no fim do texto, pode-se pensar então, que cada leitor tem sua experiência de leitura. Larrosa faz uma crítica à maneira com que os textos são trazidos para os alunos nas escolas. Algo que os alunos absorvem como um dogma, como uma lei, como códigos binários (0 ou 1).

O professor não pode pretender saber o que o texto disse e transmitir a seus alunos esse saber que já tem. Nesse caso, ao estar antecipado o resultado, as atividades de leitura dos alunos seriam um experimento, simples meios para chegar a um saber previsto de antemão e construído segundo critérios de verdade, objetividade, etc (LARROSA, 2011, p. 15).

O autor argumenta que ensinar a ler não é impor uma interpretação única, comum aos leitores daquele texto, o professor mostra sua experiência de leitura ao aluno desejando que ela seja reproduzida.

Neste caso, ensinar a ler não é colocar um saber contra outro saber (o saber do professor contra o saber do aluno ainda insuficiente), mas colocar uma experiência junto à outra experiência. O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura (LARROSA, 2011, p.15).

Para Larrosa, a função do professor é “manter viva a biblioteca como espaço de formação” (LARROSA, 2011, p. 15).

A experiência para o autor tem um caráter formativo. Nela,

o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação (LARROSA, 2011, p. 7, grifo nosso).

Reafirmemos que o sujeito da experiência é o sujeito da (trans) formação.

A experiência é uma relação. Do ponto de vista da experiência, o fundamental é a relação que se estabelece com algo (um livro, por exemplo). Importa o que nos passa, nos advém, nessa relação. Importa a transformação

produzida no sujeito da experiência. Em uma experiência de leitura, por exemplo, importa mais do que o livro, o que nos passa com sua leitura. Para Larrosa o leitor analfabeto é aquele que não se coloca em jogo com a leitura, não se questiona, pratica um modo de leitura na qual não existe relação entre o texto e sua subjetividade. Se ao leitor nada lhe passa, nada lhe toca, nada lhe acontece durante ou após a leitura, não houve experiência nessa relação. A experiência de leitura acontece quando ocorre uma transformação por parte do leitor, não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos, mas uma relação que possibilita a transformação do leitor.

Larrosa argumenta que as universidades estão lotadas de acadêmicos analfabetos.

Nesse sentido, o leitor acadêmico é aquele que sempre tem vontade de ler, porém nunca tem tempo para ler, simplesmente porque não pode chamar de "ler" a esse deslizar apressado pelos textos obrigatórios, do ponto de vista da apropriação. O acadêmico é aquele que lê por obrigação e, ao mesmo tempo, aquele que lê julgando o que lê, colocando-se a favor ou contra, mostrando seu acordo ou desacordo, dizendo sim ou não. O espaço acadêmico esqueceu a lentidão da leitura, a delicadeza da leitura, essa forma de tratar o texto como uma força que nos leva além de nós mesmos, além do que o texto diz, do que o texto pensa ou do que o texto sabe. (LARROSA, 2003, p. 109).

Do ponto de vista da experiência, importa que a leitura ajude o leitor a formar ou transformar seu próprio pensamento (LARROSA, 2011).

Finalizando, pretendemos ter apresentado aqui algumas aproximações teóricas com a noção de experiência de Jorge Larrosa e sua contribuição para se pensar a formação como um processo transformador, um processo criativo, que se faz de modo plural. Formação como algo que não se reduz a um modelo, um molde, uma receita, mas que pode estar aberta a experimentações.

TOMADA 4 - A PRODUÇÃO: VÍDEO E *MAKING OF*

Definindo rumos e aliados

Após muitas idas e vindas para definirmos onde e com quem trabalharíamos, acordamos em fazer a pesquisa empírica com estudantes de Ensino Médio no período do contra turno em uma escola pública.

Decidiu-se criar um grupo, propor e acompanhar ativamente a produção de um vídeo, que tinha como propósito trabalhar assuntos relacionados à Ciências. Entendeu-se que a opção mais viável era a produção ao estilo glauberiano⁹, possibilitando o início imediato. No nosso caso, seria uma criação amadora e despretensiosa com relação aos modos tradicionais de produção. Como já afirmamos, buscaríamos explorar os sentidos que os sujeitos envolvidos constroem e como são afetados pelo processo. Além disso, problematizarmos a formação e modos ativos de produzi-la.

A ideia era trabalhar (no contra turno) com os estudantes de um professor disposto a engajar-se no projeto. Dentre os vários professores que conheci – todos singulares -, um deles em especial, também professor de Física, é conhecido entre alunos e colegas por sempre estar disposto a realizar atividades diferenciadas. Em um primeiro contato com o professor Hélio, as ideias convergiram muito bem. Então realizamos uma reunião, a professora Kátia Kasper, o professor Hélio Luiz Augusto Bueno Mateus de Almeida e eu, definindo alguns pontos fundamentais para a pesquisa. Neste encontro foi apresentada ao professor Hélio uma breve ideia de como pretendíamos proceder e também levantadas discussões acerca das leituras que fundamentavam teoricamente a investigação. Definimos que seria realizada no

⁹ Referência à produção de Glauber Rocha. O cineasta brasileiro dirigiu “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1963), “Terra em Transe” (1967), entre outros filmes, nos quais faz uma dura crítica social e se alia a uma forma de filmar que pretende se desvencilhar radicalmente do estilo *hollywoodiano*. É caracterizado por uma extrema liberdade na captura de imagens e sons no cinema da década de 60. Precursor do Cinema Novo, Glauber tornou famosa a expressão “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”.

Colégio Estadual Segismundo Falarz¹⁰, situado no bairro Hauer, na cidade de Curitiba. Optamos por trabalhar com as turmas de segundo ano do ensino médio, por terem um percurso iniciado no ensino médio, o que lhes proporcionava maior repertório acadêmico para a pesquisa proposta. Alunos de terceiros anos não caracterizavam uma boa opção por estarem profundamente envolvidos com atividades relacionadas à sua formatura e ao vestibular. Havia a necessidade de nos precavermos, para que, em caso de atraso nas atividades, pudéssemos retomá-las no ano seguinte com os mesmos alunos.

O convite e a aula de astronomia

O dia 16 de outubro marcou o início da pesquisa e uma vez na escola, no mais corriqueiro dia de aula, não encontramos dificuldades burocráticas, sendo o projeto bem acolhido pelo corpo pedagógico. Deslocamo-nos, o professor Hélio e eu, até uma das turmas de segundos anos e, ao adentrarmos à sala, os alunos voltaram suas atenções para a figura exótica que acompanhava seu professor de Física. Como se não bastasse interromper a rotina, portava uma câmera, o que trouxe uma interrogação ao semblante dos alunos: “Vão nos vigiar? O professor vai gravar a aula? Filmar os alunos? Por quê? Qual o motivo da câmera?” Uma simples câmera em uma sala de aula abre infinitas possibilidades. O que fazer com ela naquele momento? Ajustei o equipamento e me posicionei na frente da sala. Minha voz era aguardada, como no início de um espetáculo. Falei um pouco sobre as intenções da pesquisa, meio confuso, mesmo porque eu também não sabia direito o que faríamos. Mesmo depois do início da minha fala a presença do aparelho ainda incomodava os mais desconfiados. Apesar disso, a câmera pôde registrar olhares curiosos em alguns rostos antes do fim do meu discurso. Participar da produção de um vídeo, filmar, atuar, dirigir e contracenar, não parece estar dentro da realidade da maior parte destes alunos. Então, como convencê-los a

¹⁰ O Colégio Estadual Segismundo Falarz possui localização que facilita o acesso através de transporte coletivo, devido à sua proximidade com um terminal viário urbano. Recebe estudantes oriundos de vários bairros e municípios próximos. Dispõe de 23 turmas referentes aos ensinos fundamental e médio, totalizando 577 alunos (Dados de 2013).

embarcar em um trem que não tem destino, sem oferecer nada em troca? O convite foi feito, não era necessária a divulgação do nome do participante, bastava assinar uma lista, a qual no final da aula contava com oito nomes.

É preciso parar para observar a primeira atitude de deslocamento, de exposição. O sujeito da experiência se abre ao novo, é receptivo, disponível. Sai de sua zona de conforto - atitude de alguém que se dispõe a fazer, mesmo que não se saiba exatamente o que, justamente porque “o destino não é tão importante quanto a jornada¹¹”.

Foi um bom começo, oito voluntários já no início da manhã. Isso fez com que fôssemos empolgados para a outra turma de segundo ano. Contudo não tivemos a mesma receptividade, não havendo, nesta turma, alunos interessados.

O professor Hélio e eu concordamos que oito era um número pequeno, já contando com a possibilidade de que alguns desses alunos poderiam, por motivos diversos, não continuar até o final. Assim, decidimos abrir o convite para todas as turmas de Ensino Médio e, enquanto promovíamos o projeto, a ideia de o trabalho ser realizado apenas com alunos de segundos anos se mostrava precocemente restritiva. Com mais algumas assinaturas, somamos quatorze nomes, quase no final da manhã - bem melhor que os oito iniciais.

Mesmo assim, o professor Hélio fez questão de me apresentar uma pessoa na última turma em que entramos. O chamaremos de Rick. Ele tem 17 anos, mora nas proximidades do colégio, está no primeiro ano do ensino médio, apresentando, no contexto escolar uma defasagem idade-série, pois foi reprovado na escola por duas vezes. Segundo os pedagogos da escola, o aluno apresenta “dificuldade de aprendizado” e por esse motivo, frequenta a sala de recursos no contra turno. De acordo com o professor Hélio, Rick não manipula corretamente os cálculos matemáticos e, conseqüentemente, não

¹¹ Foi a resposta de Jack quando foi questionado se ele havia se perdido. O Capitão Jack Sparrow é interpretado por Johnny Depp no filme Piratas do Caribe: Navegando em Águas Misteriosas, um filme de 2011, dirigido por Rob Marshall.

tem boas notas em Física. Mas, como veremos, ele ocupou um lugar chave em nossa pesquisa.

A fim de me mostrar as potencialidades do aluno, o Professor Hélio pediu para que Rick desse uma pequena aula para a turma - de segundo ano - sobre o que ele tinha aprendido naquela semana. O aluno falou sobre as estrelas, de como elas morrem dando lugar a um buraco negro ou dando vida a novas estrelas. Falou sobre o tempo e, durante um tempo só se ouvia sua voz; na plateia, nove bocas abertas, duas de sono e as demais, fascinadas - incluindo a minha. Ousado, arriscou uma piada que relaciona o gás hélio e o professor Hélio - todos riram. As demais vozes se calaram buscando o melhor funcionamento da audição. Discursava como um especialista no assunto, apresentava dados e proporções que só a astronomia pode fornecer, e quando, por fim, terminou sua apresentação, foi aplaudido. Não como mestre, mas como alguém que surpreende, que vai além das expectativas, que abre outros mundos possíveis. Evocamos aqui a análise de Kasper a respeito da política de relação com a alteridade praticada pelo palhaço/clown: envolve a abertura de mundos possíveis.

O mundo do perverso só reconhece a categoria do necessário e não do possível. O palhaço ultrapassa o previsível, o mediano, o útil, o democrático, a gestão – por isso, ao dizermos *possível* não se trata do *possível* dito pelo democrata gerindo a máquina do estado. É um possível que extrapola, que é criado no ultrapassamento do previsto. O palhaço opera com a abertura de mundos possíveis. (KASPER, 2004, p. 8).



FOTOGRAFIA 1 - Aula de astronomia

Ao som dos aplausos eu me perguntava: mas como? Depois de seis longos anos de faculdade, dezenas de professores e centenas de horas na frente dos livros, talvez a aula mais impressionante tenha sido dada por um garoto de 17 anos com “dificuldades de aprendizado”. Essa experiência já relativiza totalmente a noção de dificuldades de aprendizado. Aprendizado de quê? Em quais circunstâncias? Temos todos dificuldades e facilidades. Diversas. Essa experiência nos desterritorializou, tirou do lugar seguro de quem sabe, pode e quer. Entramos em contato com o outro, fora do lugar dado a ele pela escola.

A educação passa a ser uma experiência quando surge algo ou alguém que está fora; que não ocupa a posição que lhe foi atribuída; não sustenta mais o posto que lhe foi confiado. Na experiência, o outro nunca está no lugar previsto para ele, porém, apesar disso, é preciso dar-lhe um lugar, pois o acontecimento escapa a ordem das causas e dos efeitos (LARROSA, 2011).

Rick apresentou um conhecimento que não se adquire em sala de aula, talvez aprendido em livros ou revistas da área. O professor Hélio afirma tratar-se de um aluno incrível, que dedica muito tempo às atividades que o interessam. Destaca-se o papel do interesse no tema como mobilizador dos estudos e da aprendizagem.

Saímos da sala antes do término da aula e Rick continuou falando sobre astronomia. Dediquei minha atenção a ele e também apresentei algumas breves ideias a respeito do projeto e, antes mesmo de efetivar o convite, era possível observar seu entusiasmo.

Chuva, uniformes, autorizações e consentimentos.

Ansioso e ciente da responsabilidade do primeiro encontro idealizei uma pré-produção com um número mínimo de alunos, a fim de organizar os grupos e os temas que seriam trabalhados. A experiência sempre tem algo como primeira vez, algo de surpreendente (LARROSA, 2011). Era importante causar uma boa impressão, esperava seduzi-los e com isso conquistar o engajamento da equipe. Nossa primeira reunião, realizada no dia 18 de outubro, foi marcada por uma forte chuva. Esperançoso de que a mesma não afogasse nossos planos, confirmei local e hora do encontro via *sms*. Recebi a resposta de uma única aluna, dizendo que talvez não pudesse comparecer justamente devido às condições climáticas adversas. Cada minuto que passava aumentava a angústia e a dúvida sobre a presença da equipe. Recebi um novo *sms* da mesma aluna dizendo que não podia entrar na escola, pois estava sem uniforme e iria para casa.

Finalmente, o primeiro aluno a chegar foi Rick, mas a esperança de que alguém lhe fizesse companhia diminuía à medida que a tempestade aumentava. Na informalidade, conversamos sobre alguns detalhes a respeito da intenção do projeto e mostrei-lhe um trecho do trabalho que já havia feito com as alunas do Colégio Leôncio Correia. Rick adorou a ideia e quis começar imediatamente. Porém, abaixo de todas as expectativas, nosso primeiro encontro contava com apenas um aluno. O que fazer? Rick, frequentador assíduo do laboratório de ciências da escola, me contou como usava alguns instrumentos da bancada. A fim de proporcionar um contato entre o aluno e o equipamento - importante para o andamento do projeto - pedi que continuasse enquanto gravava. Rick conhece muito bem o ambiente, passa três tardes da sua semana ali e humildemente permitiu que adentrássemos em seu espaço e que registrássemos as transformações consequentes daquela “invasão”. O

clima imprevisível ofereceu meu primeiro desafio como diretor: trabalhar sem uma equipe. Assistimos ao curta-metragem da feira cultural e anotamos algumas ideias.

Mais tarde enviei a relação dos nomes que tinha em mãos para que a direção providenciasse a documentação autorizando a permanência dos alunos na escola fora do horário de aula. Da mesma maneira, procedi registrando legalmente os direitos de imagens de todos os envolvidos.

Desenhando roteiros

Para a reunião da semana seguinte, atentei-me para que todos os alunos interessados recebessem, via *sms*, a confirmação do encontro. Aguardava a chegada dos alunos quando recebi um torpedo de Rick dizendo que estava esperando há algum tempo (parece que havia alguém mais ansioso do que eu). Logo chegaram duas alunas, chamadas aqui de Inni e Andy, ambas com 18 anos, estudando juntas no segundo ano. Reunimo-nos no laboratório de ciências onde assistimos fragmentos do trabalho sobre a feira cultural - o mesmo que havia mostrado anteriormente para Rick. Pouco depois do início do filme chegaram mais três alunos, chamados aqui de Tonny, 14 anos, Léo, 16 anos e Peter, 17 anos. Ao término do filme apresentei minhas intenções e expliquei que o gênero, tema, estilo, entre outras características, do vídeo, seriam escolhidas por eles.

Havia ali uma equipe de seis alunos e todos eles me pareciam muito motivados. Assim teve início nosso *dry rehearsal*¹². Não havia uma pauta para a reunião; então discutimos alguns aspectos do trabalho, entre eles o tempo de duração dos vídeos.

¹² Uma produção complexa requer muitos dias de ensaio. Os primeiros ensaios, também conhecidos como *dry rehearsals* (ensaio a seco), se resumem à leitura do roteiro, com os atores e os membros principais da equipe de produção sentados em volta de uma mesa. Nestas ocasiões, são feitas muitas mudanças no roteiro. Contudo vale lembrar que nesta pesquisa o roteiro foi escrito durante o *dry rehearsal*.



FOTOGRAFIA 2 - Dry rehearsal

Imediatamente foi levantada a possibilidade da publicação do trabalho no *Youtube*¹³. Os alunos ficaram bastante empolgados com a resposta afirmativa e com a oportunidade de ter o trabalho na rede. Procuramos não nos apegar a moldes já existentes, mas as comparações eram inevitáveis, além do mais, era preciso partir de algum lugar. Tentamos escolher um gênero e Tonny sugeriu um Jingle de um candidato.

*Tonny: Por pior que seja, acaba ficando na cabeça*¹⁴.

Achei a ideia interessante, estávamos em época de eleição e o trabalho podia fazer uma boa crítica, mas não me manifestei, apenas observei como expunham suas ideias e como iam nascendo os personagens. Andy sugeriu um programa de verdadeiro ou falso: a equipe iria às ruas perguntar às pessoas sobre alguns fenômenos curiosos que acontecem com frequência e que podem ser explicados cientificamente.

¹³ *Youtube* é um site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. É muito usado em videocriações tanto em produções profissionais quanto amadoras. *Youtube* vem do inglês *you*: você e *tube* - tubo, ou, no caso, gíria utilizada para designar a televisão. No caso, *You television* ficaria algo como "Você televisa", "Você transmite", "Você na telinha". Desde sua fundação em 2005, a popularização do site vem crescendo e é hoje um dos sites mais visitados do mundo.

¹⁴ Citação de fala do aluno, gravada durante o *making of*. Esta e as demais citações nesse formato correspondem a afirmações feitas pelos estudantes e trechos de conversas.

Andy: As pessoas comuns não sabem explicar.

Tonny sugeriu o gênero comédia, pois disse que a maior parte dos vídeos virais¹⁵ segue o mesmo estilo. Estavam realmente muito empolgados com a possibilidade da divulgação do trabalho, questionando a melhor maneira de alcançar o maior número de visualizações no *Youtube*.

Léo: Fica fácil usando o Facebook.

Foi sugerido que, ao final de cada episódio do programa, uma paródia fosse cantada ao som do violão ou talvez um *rap*, cuja letra faria menção ao tema. As ideias saíam de qualquer comentário feito, das mais interessantes às mais engraçadas.

Tonny: É uma ideia boba, mas as pessoas gostam.

Entusiasmado com o ritmo da reunião eu também semeava minhas ideias, mas sempre buscando tomar cuidado para que minhas sugestões não sobressaíssem às demais. Passados alguns minutos de reunião, o grupo já estava à vontade, falavam todos ao mesmo tempo e muito se ouvia, mas nada se entendia. O volume das vozes ia aumentando e naquele momento apenas quem falava mais alto tinha a palavra. Por algumas vezes, Tonny interrompia os colegas e queria que todos o ouvissem, era o mais impaciente (ou o mais empolgado). Peter era mais objetivo, mas suas ideias extrapolavam o limite do factível.

Rick: Quando vamos explodir alguma coisa?

¹⁵ Os *vídeos virais* são vídeos que adquirem um alto poder de circulação na internet, alcançando grande popularidade. Configura-se como um fenômeno de Internet típico da Web 2.0.

Risos, silêncio. A piada foi levada a sério e já pensavam no que podia ser mandado pelos ares. As alunas do grupo não simpatizaram com a ideia, que foi substituída, como muitas outras, analisadas e descartadas. Enquanto isso algumas foram retomadas: como a ideia de analisar o cotidiano de uma pessoa comum e estudar os fenômenos naturais envolvidos. Não fizemos uma votação democrática, mas não vi ali nenhuma oposição ao tema. Tínhamos muitas sugestões e, com isso, a possibilidade do vídeo ficar muito longo. Então Tonny, que já fizera vídeos sobre jogos de games e assistia a muitos vídeos caseiros, comentou que o tempo ideal para esse tipo de vídeo é de no máximo cinco minutos.

Tonny: Os vídeos que têm mais visualizações ou são mais específicos (que vão direto ao assunto) ou são vídeos de coisas novas, como em lançamento de jogos. Os melhores são os vídeos curtos, a pessoa não perde muito tempo assistindo.

Léo: Mas também há vídeos de trinta segundos que fazem sucesso.

Em meio a conversas informais questioneei a fonte daquela afirmação e Tonny admitiu ser um senso comum entre seus amigos. Falou durante bastante tempo sobre *gameplay*¹⁶ e até mesmo sobre como os administradores fazem as transmissões ao vivo através de seus canais no Youtube.

Essas conversas em torno do tempo evocam também o modo como vivemos na atualidade, estabelecendo quase que uma corrida pelo tempo, para torná-lo útil, dominá-lo. Inventou-se uma “perspectiva *historizadora* ou *historizante* [...] com a pretensão de dominar e de domesticar o tempo, com a pretensão de impor a ele uma direção, um argumento, uma lógica, uma trama, um sentido” (LARROSA, 2007, p. 2). Procuramos aumentar a velocidade das atividades almejando dispor de maior tempo livre, muitas vezes ignorando nossas próprias limitações. Valorizamos palavras como inovação, meta e lucro,

¹⁶ Vídeos editados e comentados pelos donos dos canais de jogos do *Youtube*.

buscando compensar a carência de experiências trabalhando em prol do mercado.

Discute-se a forma de avaliação do trabalho universitário, a forma de incrementar a produtividade ou competitividade de professores e alunos, o que fazer para que os alunos se evadam menos, o que fazer para que as pessoas trabalhem mais, como tomar mais rentável o que se faz, como responder melhor às demandas do Capital e do Estado (isso que agora se chama de "demanda social"). Porém, pensar tudo o que fazemos sob o modelo do trabalho, o modo de trabalho, é um pressuposto não discutido, no que coincidem a esquerda e a direita, os progressistas e os conservadores, os cientistas e os humanistas, todos os setores universitários (LARROSA, 2003, p. 110).

Voltando à nossa reunião, não houve divergência e todos concordaram que cinco minutos eram suficientes.

Andy: É o tempo de uma música.

Como não tínhamos nada definido ainda, apenas ideias soltas, sugeri a eles que montássemos um croqui para o programa. As ideias brotavam e rapidamente pudemos escrever dois roteiros, suficientes para dois episódios. Não houve tempo de acrescentar maiores detalhes ao *script*, pois já havia chegado o fim da tarde. Ficou decidido que gravaríamos um episódio (se houvesse tempo o segundo) de um programa de curiosidades dividido em quatro quadros. No primeiro gravamos a cena de um sequestro diferente, inspirada nas paródias americanas conforme a sugestão de Andy, a partir de um texto teatral cômico produzido pelos alunos. Na cena, Tonny interpreta um garoto que foi sequestrado. No cativeiro percebe que foi drogado e ao recuperar a consciência se encontra na pele de uma das vítimas do assassino do filme *Jogos Mortais*¹⁷. Na dramatização feita pelos alunos a vítima ingeriu

¹⁷ **Jogos Mortais** é um filme independente estadunidense de 2004, o primeiro longa-metragem da série de terror e suspense, escrito por James Wan e Leigh Whannell e dirigido por James Wan. O filme é estrelado por Tobin Bell e Shawnee Smith. Lançado em 29 de outubro de 2004, o filme teve um orçamento muito reduzido e foi filmado em apenas 18 dias. Teve a sua primeira apresentação em Janeiro de 2004 no Festival de Sundance de Cinema.

um veneno cujo antídoto está na mistura de leite com manga, supostamente perigosa. O tema nos permitia explorar os conteúdos de Biologia e Química, estudando as substâncias presentes nos dois alimentos e a consequência desta mistura no organismo humano. Também poderíamos buscar na História sua veracidade, ou a origem desse mito urbano. No segundo quadro gravamos a apresentação, que esclarece ao telespectador que o programa busca fazer uma análise a partir de um trabalho de investigação e também da pesquisa de opinião. O terceiro quadro traz os vídeos da pesquisa de opinião e o quarto as conclusões do trabalho.

Na semana seguinte, a direção da escola havia mudado o horário das aulas e a incompatibilidade de agendas dificultou o trajeto, desta vez afastando o professor Hélio das reuniões que acompanhava até então, fazendo com que o trabalho na direção do vídeo fosse completamente centralizado em mim. Assim como nas grandes produções, nossos atores/diretores/roteiristas/produtores tinham trabalho a fazer também com as câmeras desligadas. Solicitei que pesquisassem entre amigos e familiares assuntos que pudessem ser trabalhados no programa, bem como um nome para o mesmo. Sugerir nosso encontro também nas redes sociais para possíveis trocas de ideias, não apenas nos dias de reunião.

Imprevistos e final de ano

Continuamos nos reunindo nas semanas que se sucederam. Com o ano letivo cada vez mais próximo do fim, professores e alunos aceleram muito o ritmo de trabalho, aumentando o tempo de estudos e, conseqüentemente, diminuindo a dedicação às atividades secundárias. Por vezes, os alunos justificaram a falta em nossas reuniões por motivo de estudos. O tempo não estava a nosso favor. Além de termos poucas datas para possíveis reuniões, a segunda semana de novembro nos aguardava com um feriado e uma reunião pedagógica, distanciando duas reuniões consecutivas.

Apesar do baixo orçamento, o filme foi um sucesso de bilheteria.

Ao longo desse período fui aprendendo a me constituir como sujeito da experiência, permitindo-me sair do comando, do controle. Não sem dores. Se não tivesse conseguido, ao menos parcialmente, o trabalho não teria acontecido. Atrasos já não me causavam surpresas, os alunos chegavam um de cada vez e depois do horário marcado, aumentando meu desgaste físico e psicológico frente a essa situação desconfortável. Todavia, independentemente da situação, Rick era sempre o primeiro a chegar e nessas oportunidades pude conhecê-lo melhor, além do estereótipo de aluno excêntrico e das demais características atribuídas a ele. Durante os minutos que antecederiam a chegada de seus colegas, me falava sobre sua vida. Momentos de construção de proximidade.

Em uma dessas poucas reuniões só vieram Rick e Tonny. Como precisávamos da equipe completa ou da maior parte dela, não pudemos dar continuidade ao trabalho. Novamente o impasse e a indecisão de qual rumo tomar. A saída encontrada foi antecipar a apresentação dos softwares de edição de mídias digitais. Tonny já havia usado o mesmo programa para os vídeos de jogos que produziu, e o reencontro com a edição pareceu interessante. Reencontro, mas não repetição.

A experiência, para Larrosa, é singular. Cada um vive a sua. (LARROSA, 2011, p. 16). Uma experiência não se repete. O encontro com algo ou alguém é, de certa forma o primeiro encontro, e conseqüentemente, todo encontro é único. Para Larrosa, todo o amor, assim como a experiência, é como o primeiro amor.

Obviamente, se aprendeu algo dos amores anteriores, alguma coisa lhe aconteceu/lhe passou, seus outros amores determinam, em alguma medida, sua maneira de enamorar-se, sua maneira de fazer, ou de sofrer, a experiência do amor, porém ao mesmo tempo, a experiência do amor é, em cada caso, distinta. Uma pessoa que se apaixona três vezes não faz três vezes a mesma experiência, o que seria o inferno da repetição, senão que faz três experiências singulares, distintas, únicas, surpreendentes. (LARROSA, 2011, p.16).

Fiquei debatendo-me a respeito dessa questão: inicialmente pensei que Tonny seria perfeito para a função de editor. Posteriormente, considerei que

talvez fosse mais interessante deixar a tarefa para outro aluno, alguém cujo contato fosse inédito. No entanto o contato de Tonny também não seria o mesmo que antes, pois envolvia novas situações, novos desafios e a possibilidade de uma experiência, de algo singular.

Gravando

Já no início do dia de filmagens, Inni e Andy avisaram que não poderiam ficar durante a tarde toda, pois tinham compromissos pessoais. Um imprevisto que, novamente, modificava a dinâmica do *set* de filmagem. Era preciso organizar, mas como? Com tantos imprevistos e contratempos qualquer plano seria falho. Reorganizei mentalmente o dia de trabalho em antes e depois da saída das alunas. Precisaríamos improvisar em algum momento. Achava eu que a improvisação era uma capacidade a ser desenvolvida nos alunos, mas acabei notando que essa habilidade foi muito requisitada, também de mim.

Após solicitar que um dos alunos resumisse os trabalhos dos encontros anteriores para as alunas que não tinham participado, começamos fazendo a observação da cena¹⁸. Dentro da escola tínhamos poucas opções. Tonny, nosso diretor de arte sugeriu a cozinha como cenário. Enquanto trocávamos alguns objetos de lugar, pedi para que Andy formatasse o cartão de memória da câmera. Imaginei que fosse uma tarefa fácil, dada a intimidade que a maior parte dos jovens tem com equipamentos eletrônicos - todos os alunos que compõem nossa equipe são nativos digitais. No entanto, Andy não conseguiu limpar o cartão, pedindo ajuda a Tonny que, depois de poucos minutos tentando, também desistiu. Fiquei um tanto surpreso, mas aproveitei a oportunidade para mostrar a todos como executar a tarefa. Talvez não tenham conseguido por medo de danificar a câmera ou algo do gênero. Em outra oportunidade, dei a mesma tarefa para Rick, que a executou na primeira tentativa.

¹⁸ As observações de cena são usadas para explicar à equipe o que se passa no vídeo em cada parte do roteiro. Como a criação de um projeto audiovisual envolve um grande número de pessoas, observações de cena ajudam a manter todos em sincronia.

No set de filmagem, inicialmente, a presença de um diretor foi dispensável, pois voluntariamente, as funções foram distribuídas. A responsável diretora técnica de iluminação foi Inni - que abriu as cortinas para que a luz solar entrasse. O fotógrafo foi Rick que compensou a falta de um tripé com o filtro d'água - sustentando a câmera para que, nas imagens, não se percebesse o movimento do *cameraman* - e Andy ajudou no figurino - improvisando o visual de um empresário para Tonny.

Ação! Ninguém sabia direito o que estava fazendo, cada um experimentando pela primeira vez um set de filmagens. No encontro com o desconhecido, a primeira reação foi o riso. Durante as primeiras tomadas, todos nós rimos muito, num misto de alegria, entusiasmo, preocupação, otimismo e nervosismo.



FOTOGRAFIA 3 - Bastidores da cena na cozinha

O som das risadas foi gradativamente substituído pelo silêncio, pelo olhar de apreensão, pela torcida para que o colega de cena acertasse sua fala. Fato que não ocorria com frequência. Mas quando ocorria, era possível perceber o alívio alegre e silencioso no sorriso tímido de cada um do elenco. Gravamos várias tomadas, por mais que alguns alunos se dessem por satisfeitos, já nas primeiras.

Tonny: Esta tomada ficou boa.

Para repetirmos a gravação da cena, por muitas vezes, argumentei que poderíamos fazer uma tomada melhor. No que dependesse exclusivamente dos alunos, o número de tomadas seria menor, diminuindo as opções na pista de edição. Troquei os papéis e as funções de cada um várias vezes, fizemos muitas tomadas e, quando percebi que já estavam cansados daquela cena, finalizamos e fomos para a próxima.



FOTOGRAFIA 4 - Cena 1 - Compra do café

De acordo com o croqui do roteiro, para a cena seguinte precisávamos de um clima de suspense, pois se tratava da simulação de um sequestro. Fomos até o salão do colégio, onde é mais escuro. Fizemos a observação da cena e a *dry rehearsal* lá mesmo. Novamente usamos o que tínhamos à mão: colocamos um mural de avisos no canto do salão, simulando um cativoiro, e usamos uma manga que Inni havia levado de casa.



FOTOGRAFIA 5 - Dry rehearsal da Cena do cativo



FOTOGRAFIA 6 - Bastidores do cativo

Os alunos aguardavam ansiosos a ordem, “*Ação!*”. Rick ainda não se sentia à vontade para contracenar, preferiu registrar os momentos com a óptica da câmera, enquanto que os outros alunos ainda se acostumavam com a ideia de compartilhar o ambiente com uma câmera ligada. Não vi a necessidade de ensaios, pois as falas eram curtas. Nenhum de nossos atores havia atuado ou contracenado antes, mas isso não impediu que desempenhassem bem os

papéis designados. Fiquei satisfeito com as interpretações e a dedicação de todos na cena que, a propósito:

Tonny: Ficou melhor que a outra.

Inni e Andy, por algum motivo, ficaram até o fim da tarde. Talvez pelo envolvimento com a filmagem, ou por julgar nosso trabalho mais interessante do que os outros compromissos.

Aventuras e desventuras

No encontro seguinte, apenas Rick compareceu. Era um dia de baixa temperatura, e creio que este foi o motivo da ausência dos demais alunos. Recebi um *sms* de Inni comunicando que não poderia mais participar do projeto, pois havia assumido um compromisso às tardes – o que mais uma vez exigiu ajustes na organização do trabalho. Levantei a possibilidade do seu comparecimento uma última vez para finalizarmos as cenas nas quais ela havia participado e enfatizei que a sua presença era muito importante. Não obtive uma resposta concreta, mas torcia pelo seu retorno. Na ausência dos demais, encerramos as atividades mais cedo.

No segundo dia de gravações contávamos com nosso pequeno elenco: Rick, Tonny, Léo e Inni, que após muita insistência regressou ao grupo. Iniciamos o trabalho discutindo as filmagens já feitas, e logo surgiram as primeiras divergências. Tonny queria fazer algumas cenas novamente, pois não tinha gostado das imagens; já para Inni não havia esta necessidade.

Inni: É perda de tempo fazer o trabalho duas vezes.

Léo não havia participado das gravações do dia anterior e Rick preferiu não opinar. Coube a mim optar por fazer as gravações novamente, mas eles quiseram reescrever o roteiro. Gravamos uma cena bem diferente da primeira. Começamos arrumando um cenário e Léo sugeriu usarmos uma sala vazia. O figurino ficou por conta de Inni, que emprestou o guarda pó de uma

professora - nesta cena, um de nossos atores interpreta um professor, enquanto os outros interpretam alunos. As primeiras tomadas não ficaram boas.

A criatividade estava acabando quando notei que estávamos sendo observados por duas alunas que estavam no corredor espiando, curiosas, as filmagens. Impulsivamente, como um corpo que age sem pensar, Rick se levanta e convida suas colegas para participar das gravações. Seria prudente aceitar duas novas integrantes exatamente no final das filmagens? Depois de um início tão conturbado, a introdução de novos membros, desfamiliarizados com a situação, poderia diminuir a velocidade da produção, alterando a dinâmica do *set* de filmagem e comprometendo o término da produção. Antes que pudesse pensar a respeito, as alunas já estavam postas nas posições de figurantes. Se eu me fixasse a uma equipe constituída e fixada desde o início, teria impossibilitado o acolhimento. As novas integrantes da equipe, chamadas aqui de Ju, 16 anos e Vany, 15 anos, (ambas do primeiro ano) ficaram bastante empolgadas e ansiosas pelas gravações nas ruas. A contratação de novas atrizes trouxe novo ânimo à equipe e Rick, que não havia aparecido na frente das câmeras até então, decidiu contracenar. Com o elenco maior, a sala ficou mais cheia e a cena ficou muito natural, com direito a bolinhas de papel e muito barulho na ausência do professor. Gravamos várias tomadas, mudando a posição dos alunos na sala, os atores, o *cameraman* e o ângulo de captação das imagens. Em várias tomadas operei a câmera para que todos eles pudessem contracenar e preencher melhor o cenário.



FOTOGRAFIA 7 - Cena 2 - A sala de aula

Nossa próxima cena ainda girava em torno da escola - no laboratório, para ser mais exato. Desta vez, as mais novas atrizes tiveram oportunidade de protagonizar a cena, assim como todos os outros.



FOTOGRAFIA 8 - Cena 3 - O laboratório

A injeção de ânimo aplicada pelas novas contratações aumentou a concentração do elenco nas tomadas. Ao término da cena, os alunos pediram um tempo para descansar - a adrenalina proveniente do ritmo acelerado que mantínhamos me fez esquecer as pausas. Após o intervalo, as alunas foram todas embora, pois tinham outros compromissos. Continuei apenas com os alunos e fomos gravar outra cena na sala dos professores. Alertei que teríamos que gravar mais rápido do que o de costume para não atrapalharmos os

professores. Felizmente, a prática adquirida tornou dispensável o ensaio e reduziu o número de tomadas até um *take* que pudéssemos usar. Com a câmera ligada, os atores reproduziam um diálogo entre dois professores, trocaram os papéis e, diferente das outras cenas, tanto Tonny quanto Léo faziam questão de protagonizá-la. Ambos interpretaram muito bem os papéis, e a escolha da melhor atuação seria decidida apenas na hora da edição.



FOTOGRAFIA 9 - Cena 4 - Sala dos Professores

Já era quase chegada a hora de encerrarmos as atividades, mas Rick ainda teve tempo de sugerir um nome para o programa: “Já ouviu falar?”. Os alunos presentes gostaram, mas ainda precisávamos da aprovação do restante do elenco. Em nosso encontro seguinte, apenas Léo, Tonny e Rick compareceram. A inconstância da presença dos alunos atrapalhou muito esta fase do projeto. Gravamos novamente a cena do sequestro, desta vez em primeira pessoa.

Léo: Como nos videogames!

Nosso cenário precisava de uma TV e de silêncio, então usamos a conhecida TV pendrive, mas nenhum improvisado daria conta do barulho em uma escola em pleno horário de funcionamento. Ao final do ano letivo, muitos professores já haviam terminado suas atividades, e não se importavam que os

alunos ficassem fora da sala de aula. Durante as gravações deixamos “pontas soltas” que planejávamos amarrar na edição. Gravamos várias tomadas da mesma cena, mais do que pretendíamos, pois o desfalque na equipe oportunizou uma maior concentração dos alunos, reduzindo o número de erros e, por consequência, o tempo até conseguirmos uma boa tomada.



FOTOGRAFIA 10 - Cena 5 - O sequestro

A cena ficou curta e pudemos terminar o trabalho cedo. Entretanto desta vez eu precisava da ajuda dos alunos também fora da sala de aula. Eles não ficaram muito empolgados com o fato de ter tarefa em uma atividade extraclasse, mas enfatizei sua importância para o término do vídeo, além de ser uma tarefa simples que não exigiria muito tempo. Tratava-se de uma pesquisa na internet, porém esta simples atividade poderia esconder algumas armadilhas e foi preciso discuti-la.

Uma pesquisa pela internet nos traz uma enorme quantidade de informações, e o problema é: o que fazer com tudo isso? No oceano da *web 2.0*, os sites misturam-se, se entrelaçam-se e, por muitas vezes, fica difícil saber a origem e a veracidade do conteúdo. Por mais que já saibamos que o excesso de informação não deixa espaço para a experiência, ainda assim, diariamente, usufruímos indiscriminadamente da rede.

Vivemos num mundo em que acontecem muitas coisas. Tudo o que sucede no mundo nos é imediatamente acessível. Os livros e obras de arte estão à nossa disposição como nunca estiveram antes. Nossa própria vida está cheia de acontecimentos. Mas ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias fragmentadas e aceleradamente obsoletas, não nos afetam no fundo de nós mesmos. Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. Consumimos livros e obras de arte, mas sempre como espectadores ou tratando de conseguir uma satisfação intrascendente e instantânea. Sabemos muitas coisas mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos (LARROSA, 2007, p. 132).

Nesta perspectiva, informação não tem relação com a experiência que forma, de-forma ou trans-forma. Já afirmamos que ela é inimiga da experiência. Navegar pela rede pode acarretar o encontro com grandes ondas de informação, que levam o marujo (internauta) a naufragar sem atravessar experiências que realmente o transformem, mudando suas atitudes nas próximas viagens. “Há na sociedade contemporânea um excesso de informação e uma velocidade acelerada que convoca uma mudança constante do foco da atenção, em função dos apelos que se multiplicam sem cessar” (KASTRUP, 2004, p. 7).

Se, por um lado, abrem-se portas para novos mundos, por outro, essa aceleração e excesso de informações pode tornar o sujeito moderno

eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2002, p. 23).

Os alunos fazem uso constante da internet e acredito ser importante a intervenção da escola para que esta ferramenta seja usada de maneira criativa e prudente.

Novamente, apesar de todos os avisos via *sms* e Facebook, nenhum dos alunos compareceu à reunião. Minha preocupação estava se transformando em desespero, pois não era possível trabalhar sem equipe e o tempo estava se esgotando. Apesar de todos os indícios negativos -

acreditando ser possível concluir as gravações ainda naquele ano - insisti em agendar a data das entrevistas nas ruas, atividade tão esperada pelos alunos. Era chegado o momento crucial da produção, a ansiedade e o medo projetaram um vídeo em minha mente. Como num filme de suspense, nunca poucos minutos haviam sido tão longos e angustiantes. A trama envolvia a dúvida: se teria a companhia dos alunos no dia 10 de dezembro - conclusão das filmagens. Apenas situações ímpares, como a que me encontrava poderiam produzir emoções tão antagônicas como medo e esperança, insegurança e confiança, ansiedade e paciência, que se traduziram em noites em claro aguardando o grande dia.

As atividades do ano letivo tinham praticamente chegado ao fim. Na escola, que parecia abandonada, apenas professores e funcionários continuavam trabalhando. O último dia de filmagens carregava a responsabilidade do sucesso do projeto, precisávamos concluir as gravações de qualquer maneira, pois o atraso acarretaria sérias complicações para a retomada do projeto no início do ano seguinte. O clima, que por outras vezes havia comprometido alguns de meus planos, estava tenso, assim como eu. Aquela manhã de dezembro nos recepcionava com uma forte neblina e um céu cinzento, denso, de nuvens carregadas, que pareciam esconder uma chuva torrencial.

Finalmente, minha aflição havia chegado ao fim: Rick e Léo se aproximavam, como uma equipe de salvamento indo ao encontro de um soldado ferido na frente de batalha. Por uma questão burocrática, a presença do professor Hélio nessa fase do trabalho era indispensável. Felizmente, fazia questão de acompanhar de perto o que planejávamos ser o ápice do projeto. Naquele momento o nervosismo deu lugar ao alívio e a presença do professor Hélio, novamente no grupo, suscitou uma motivação ainda maior para o início das gravações nas ruas.

Ao vivo das ruas

Antes de seguirmos definitivamente para a rua, era necessário planejar uma abordagem ao entrevistado. Fizemos isto de maneira descontraída, pois já

não havia mais motivos para desespero. Mais uma vez, o clima imprevisível de Curitiba nos surpreendia, desta vez com um tímido raio de sol que adentrava a biblioteca, inspirando ainda mais a equipe. Fizemos um *script* detalhado da entrevista e antes de sair a campo treinamos a abordagem e as perguntas que seriam feitas.

Começamos antes mesmo de sair do pátio, entrevistando o zelador da escola. Foi um início muito atrapalhado e engraçado, como um *déjà vu*. Escutamos a exposição de suas ideias, enquanto aproveitamos para ensaiar também o posicionamento do *cameraman* e do repórter.



FOTOGRAFIA 11 - Ensaio das entrevistas

Finalmente nas ruas, escolhemos aleatoriamente um senhor para a primeira abordagem. Ele concordou em responder às perguntas, mas não queria ter seu rosto filmado. Alteramos o *script* e a partir de então decidimos só entrevistar as pessoas que, de antemão, permitissem a filmagem. Fomos para uma praça que fica próxima ao colégio e conversamos com algumas pessoas.



FOTOGRAFIA 12 - Entrevista I



FOTOGRAFIA 13 - Cena 6 - Entrevista II



FOTOGRAFIA 14 - Cena 6 - Entrevista III

O roteiro contava com perguntas abertas e, no início, os alunos se preocupavam em segui-lo rigorosamente, tirando a dinâmica do diálogo. Como estávamos gravando tudo, não era necessário o registro detalhado por escrito, logo, focamos apenas no registro audiovisual. Procuramos conversar com pessoas de diversas idades, que praticavam as mais variadas atividades, algumas delas estavam fazendo exercícios físicos - caminhando, correndo ou

na academia ao ar livre - e não queriam ser atrapalhadas. Foi sugerido irmos para um shopping do bairro

Rick: Lá as pessoas estão olhando as vitrines sem pressa.

No shopping, buscamos abordar um público variado, estudantes, aposentados, clientes e vendedores. Como imaginado, os entrevistados nos dedicavam maior atenção, tranquilizando nossos repórteres e fazendo com que as entrevistas fluíssem com maior naturalidade. Precisávamos também gravar uma introdução para o programa e eu havia pensado em usar a biblioteca da escola como cenário.

Léo: E se gravássemos na livraria do shopping?

Uma ótima ideia. Aproveitamos a oportunidade para entrevistar a vendedora.



FOTOGRAFIA 15 - Cena 7 - Abertura

No final da manhã estávamos muito cansados e o calor contribuiu para nosso desgaste. Pois tão forte quanto a impressão de chuva que as nuvens traziam, era o sol que se escondia atrás delas.

A dinâmica de uma entrevista, ou mesmo de uma pesquisa de opinião, exige uma certa preparação. Envolve exposição, interesse, questionamento, curiosidade. A sede de respostas cala o sujeito, que abre os ouvidos e escuta.

Na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar pelo que lhe vem ao encontro. Está disposto a transformar-se em uma direção desconhecida (LARROSA, 2011, p. 13).

Nossa pesquisa de opinião, repleta de amadorismo, exigiu atenção e instigou a curiosidade. Amadora, no sentido de iniciante, que não carrega compromissos e não tem tanta expectativa pelos resultados. Curiosos e atentos, nossos entrevistadores aprendizes se chocaram com suas verdades, numa atitude de abertura, de deslocamento, de investigação - bisbilhotando, procurando.

O sujeito da experiência se dispõe a ouvir. Busca estabelecer uma relação que não é de apropriação, mas de escuta. Não apenas uma escuta no sentido da audição, mas também da visão, do tato, da própria percepção do que nos chega - e nos chegam muitas coisas. O excesso de informação não deixa espaço para a escuta. Visitamos os mesmos sites, assistimos aos mesmos programas, conversamos sempre com as mesmas pessoas, repetimos dia após dia as mesmas tarefas, do nascer do sol ao anoitecer, sem que nada nos aconteça. As entrevistas nas ruas oportunizaram, acima de tudo, a busca do conhecimento por fontes, que não estão ligadas aos cânones formais dos currículos escolares, dos professores nas academias, nem à informalidade proveniente dos veículos de comunicação. A pesquisa de opinião não tem o compromisso de estar ligada ao conhecimento científico permanente nos livros. Contudo, ocasiona o reconhecimento de sentidos através da experimentação de outras maneiras de constituir um pensamento, diferente da tradicional resposta objetiva e sintética que nos vem sendo ensinada. Porém, a discussão mais pertinente deve ser feita acerca do deslocamento dos alunos de receptores para elaboradores de lógicas próprias, baseadas em suas experiências dando significados e sentidos, por muitas vezes distintos dos pré-moldados, exibidos nos cadernos de respostas dos livros didáticos.

Era necessário gravar o último quadro do programa e, para isso, marquei uma reunião extra para o dia 14 de dezembro (vale lembrar que o ano

letivo já havia se encerrado, e o deslocamento dos alunos até a escola se deu exclusivamente para a finalização das gravações). Novamente estávamos sendo observados, desta vez por uma aluna apenas. Coincidentemente a aluna era prima de Léo, que cogitou a hipótese de que ela pudesse nos ajudar. Desta vez eu mesmo já estava bastante transformado pela experiência dessa pesquisa. Diferentemente de minha atitude anterior, não hesitei em aceitar essa nova integrante - mesmo que Ju e Vany não tivessem se firmado no elenco. Embora já estivéssemos terminando, a sua participação foi muito oportuna. Chamaremos essa aluna de Leh, que está no 6º ano e tem 12 anos. Escrevemos um roteiro, novamente com poucos detalhes, e não pudemos ensaiar muito, pois o tempo era curto. Pedi que Leh fosse nossa *cameraman*. Por fim, gravamos apenas uma cena, que só aconteceu depois que os alunos escreveram e decoraram os textos. Não tivemos surpresas com relação às gravações, mas foi um dia especial e marcante, pois foi o último trabalhado na frente das câmeras.

Por mais que eu tenha tentado, por muitas vezes programar o dia de tarefas, o campo de pesquisa mostrou-se imprevisível. Meu relacionamento com ele se assemelha ao de duas crianças brincando quando uma delas tira uma carta da base do castelo, apenas para vê-lo desmoronar. Na pausa das atividades surge a oportunidade de arquitetar um novo plano, ou talvez conduzir o antigo até seu caminho natural e apenas deixar que seja levado pelas veredas do campo de pesquisa.

Campo como espaço que vai se consolidando como perspectiva de produção de múltiplos sentidos, escapando às intencionalidades de um fazer pedagógico fechado e determinado, podendo abrir-se a experimentações.

TOMADA 5 - OS BASTIDORES

Retomada para edição e o vídeo na escola

Retornamos às atividades cerca de nove meses depois de encerrada a primeira fase da pesquisa e estávamos prontos para o reencontro e o reinício dos trabalhos. Nas semanas que antecediam a data previamente agendada (12 de setembro), providenciei os preparativos para que o desenvolvimento desta etapa fosse menos turbulento que o anterior. Em um dos meus deslocamentos até a escola, fui reconhecido por Leh que, imediatamente, perguntou quando faríamos as reuniões novamente. Fiquei emudecido. Depois de eternos segundos com um nó na garganta, senti que o projeto estava sendo recepcionado cheio de energia e motivação justamente pela aluna que menos se envolveu com os trabalhos. Em contrapartida, outros problemas surgiram. Parte dos alunos que me acompanhou na primeira fase não estudava mais na escola. Utilizei então outras maneiras de me comunicar com os alunos, aproveitando a estratégia inicial, para recuperar a atenção da equipe depois de tanto tempo.

Durante a pesquisa de campo, me dei conta do quanto as chamadas novas tecnologias, as novas mídias, estão presentes no mundo dos estudantes que participaram da pesquisa e no interior da cultura escolar. Nesse contexto cultural, novas possibilidades se abriram no contato com os participantes. E muito pude aprender com eles.

Ariel Sartori em sua dissertação de mestrado intitulada “Produção docente de vídeos digitais para o ensino de Física: desafios e potencialidades”, dedica a introdução de seu trabalho à discussão das influências e potencialidades que a internet tem sobre a sociedade contemporânea e a responsabilidade que o profissional docente assume na utilização de tais recursos.

A internet permite exercitar a capacidade de uso de diferentes tipos de recursos, inclusive de vídeos [...] que favorecem as habilidades de contextualizar, analisar e classificar informações para construção e/ou reconstrução de conhecimentos. Para isso, a mediação do professor se faz relevante diante de tantas e variadas informações, em vários formatos e fontes (SARTORI, 2012, p. 19-20).

O trabalho com o vídeo na escola não é novo nem inovador, mas os *upgrades* tecnológicos que observamos nas sociedades modernas ocasionaram mudanças econômicas, políticas, estéticas e culturais que parecem ter evidenciado o vídeo. Parte deste avanço tecnológico foi impulsionado principalmente pela democratização da internet de alta velocidade, que traz consigo a popularização das redes sociais digitais e a difusão do vídeo por outros meios que não a TV.

Esses fenômenos ocorreram simultaneamente, de maneira tão interdependente, que é difícil apontar um único precursor. O patamar tecnológico que as áreas das telecomunicações e da microeletrônica alcançaram, permitiram que os aparelhos multifuncionais sejam muito pequenos, portáteis e conectados à internet e às redes sociais. Durante o ano de 2013, período em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, um grande aumento nas vendas desses aparelhos surpreendeu até mesmo os especialistas do mercado, que fizeram referência ao período como explosão dos *smartphones*¹⁹. Os *tablets*, que chegaram ao mercado recentemente, também já conquistaram muitos usuários. No decorrer da investigação não foi difícil encontrar pequenos grupos de alunos conversando enquanto mexiam em seus celulares, muito provavelmente, conectados à rede. Câmeras acopladas aos aparelhos permitem que o usuário tire uma foto ou grave um vídeo com extrema facilidade.

As pessoas usam cada vez mais estas mídias, compartilhando nas redes coletivas digitais. Alguns aplicativos permitem que os vídeos produzidos sejam instantaneamente disponibilizados em tais ambientes enquanto outros já dispõem inclusive da opção da transmissão ao vivo. Os sites de repositores de vídeos se desenvolveram muito e o que costumava ser difícil e caro, tornou-se algo que qualquer um pode realizar facilmente e praticamente sem custo. As

¹⁹ O segundo trimestre marcou a grande virada dos smartphones no mercado brasileiro. De abril a junho (2013) foram vendidos aproximadamente 15 milhões de celulares no país, deste total 54% foram *smartphones*, contra 46% de *feature phones* (telefones celulares tradicionais), de acordo com a pesquisa realizada pela IDC Brasil.

videoconferências permitem a interação entre usuários que não dividem o mesmo espaço físico.

Quando o jovem contemporâneo tem tempo livre, algumas das suas mais frequentes atividades estão relacionadas ao vídeo. Ele assiste à TV, vai ao cinema, navega na internet (que está repleta de vídeos), usa o computador, “brinca” com o *tablet* ou com o *smartphone*, joga *vídeo game*, se multiplicam as opções. No contexto escolar, o vídeo pode ser interpretado pelos alunos como sinônimo de descanso, talvez pelo fato de estar ligado, em boa parte, às suas atividades recreativas, modificando as expectativas em relação a sua utilização.

O vídeo vem somar à dinâmica da sala de aula, mas é preciso tomar certo cuidado em sua utilização. José Manuel Morán (1995) alerta para que alguns empregos sejam evitados, como por exemplo, para preencher lacunas abertas no cotidiano escolar. O vídeo pode ser utilizado em todos os níveis da aprendizagem. Tanto na televisão quanto em outros formatos, ele vídeo faz parte do cotidiano do aluno e é bem aceito por ele.

Pode contribuir de várias maneiras para o próprio processo de ensino, conforme já apontado no momento inicial desse texto, quando narro meu percurso na construção dessa pesquisa.

A câmera pode ser útil para registrar o professor e tudo o que acontece em sala de aula. Com o avançar do tempo ele terá arquivado seu próprio material que irá auxiliá-lo em aulas posteriores. É possível não apenas utilizar os vídeos disponíveis na rede, mas também fazer a manutenção deles, assim como o professor interfere num texto pode também fazê-lo no vídeo (MORÁN, 1995, p. 30). A facilidade na captura de imagens – inclusive por um telefone celular - dá autonomia para que o usuário/aluno produza seu próprio vídeo. Esta facilidade oferece ao professor inúmeras possibilidades de trabalho. Os adolescentes, em sua maior parte, dominam os dispositivos eletrônicos, fazer o registro de algumas imagens não será a maior dificuldade e produzir um filme, acerca de seus interesses, já é hábito de alguns deles. Como nosso objetivo aqui não é listar as possibilidades do trabalho com o vídeo na escola, mas

deixar aberta uma fenda que causa alguns desconfortos para, ai sim, pensá-lo como disparador de um processo de invenção.

Nesta pesquisa colocou-se os alunos na perspectiva dos produtores, estreitando as relações pedagógicas do aluno com a escola, deslocando o olhar, trazendo-os da frente da TV para frente/atrás da câmera. A modernidade cinematográfica tornou os personagens espectadores do próprio espetáculo, da vida, do mundo. Os estudantes, registram e observam ao invés de agir e reagir (VASCONCELLOS, 1994). Assistem ao filme da cadeira do diretor, analisam a produção do meio do processo, discutem sobre a obra de dentro da obra.

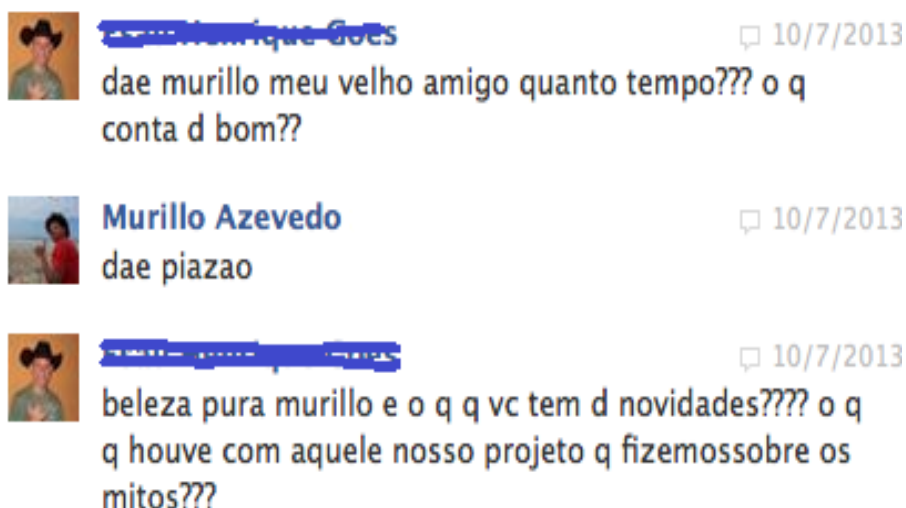
O cinema no espelho, ou no filme dentro do filme, possui o sentido de modernidade na arte. Aquele que reflete-se e problematiza o próprio fazer artístico: a obra que fala da produção da obra [...] Um grande espelho que duplica-se e desdobra-se, apresentando a bela transparência e a verdade da arte: as relações entre criação, invenção e produção artística. O filme a ser gestado e suas dificuldades, a solidão da criação, a necessidade do reconhecimento, e a morte da obra de arte. (VASCONCELLOS, 1994, p. 55).

Em um contexto mais amplo, observamos que a possibilidade de disseminação e compartilhamento de conteúdo, por meio de redes com maior capacidade de tráfego de dados audiovisuais, faz da internet uma via de mão dupla para o vídeo – tanto no compartilhamento quanto no recebimento do material disponível na rede. Os *smartphones*, *tablets* e celulares redirecionaram o vídeo, que atualmente não é mais produzido com a única finalidade de ser visualizado na TV. Estas tecnologias móveis tornam sua visualização portátil.

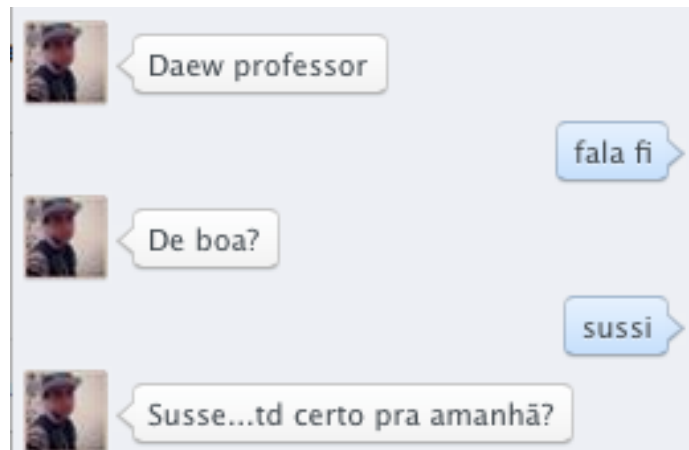
Produzidos facilmente e rapidamente disponibilizados na rede - através de sites e aplicativos como o *Youtube*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, entre outros – os vídeos têm muitas vezes como protagonistas e telespectadores os internautas que habitam esse *cyber-espço*. A distribuição e divulgação dos vídeos são feitas pelos administradores de *sites* e de *fan pages* e, como essas páginas têm muitos acessos - inclusive a partir de aparelhos móveis - seu poder de alcance é da mesma proporção da internet,

chegando a milhões de visualizações de um vídeo ou *post* em um único dia. Os *smartphones*, as redes sociais digitais e o vídeo caminham juntos e parecem precisar uns dos outros.

Nesse sentido, antes mesmo de começarem as gravações, os alunos questionavam a possibilidade de disponibilizar esses vídeos na rede, e percebi que a ansiedade dos envolvidos só aumentou, desde então. Com a finalidade de me aproximar e acompanhá-los mais de perto nesta fase, procurei utilizar estas mesmas ferramentas que já fazem parte de suas atividades rotineiras. São elas duas redes sociais digitais: o *Facebook* e o *Whatsapp*. Nós já havíamos usado o *Facebook* sem muito sucesso, pois os alunos não respondiam às minhas mensagens e não tenho certeza se visualizavam os arquivos que eu compartilhava no grupo. Entretanto essas mídias sociais permitiram o contato de maneira mais fácil e rápida, mostrando-se importantes aliados da pesquisa. Adicionei todos os alunos às minhas redes e procurei manter contato. Esta atitude deu conta de amenizar a dificuldade de comunicação diagnosticada anteriormente, até mesmo com alunos que não estudavam mais na mesma escola, como é o caso de Léo. Voltei a gerenciar o grupo criado no *Facebook*, o que fez com que, durante esta parte da pesquisa, os alunos procurassem informações sobre o projeto.



FOTOGRAFIA 16 - Conversa pela rede I



FOTOGRAFIA 17 - Conversa pela rede II

A aproximação virtual proveniente das redes sociais foi fundamental para a continuidade do projeto, pois permitiu que nossas atividades não se reservassem aos dias de reunião.

O espaço pedagógico vai além dos limites físicos, pois

não se aprende apenas nas formalidades da sala de aula, mas também na informalidade das múltiplas relações de acontecimentos que se dão no dia a dia da vida na instituição (GALLO, 2007, p.21).

Reafirmamos que, na perspectiva aqui abordada,

a noção de formação ultrapassa, extrapola os espaços e tempos das instituições formais, sendo vista como um processo vital de construção de si, no embate com as forças do social. Envolve, portanto, uma articulação ética, estética e política. (KASPER, 2013, p. 40).

Confirmados (7)

- Murillo Azevedo (Organizador)
- Leh
- Gica
- Léo
- Inni
- Tonny
- Rick

Convidados recentes

Convidados (1)

- Vann

Exportar

Quarta, 23 de outubro de 2013 13:00

Galera, conto novamente com vcs.

Colegio Estadual Segismundo Falarz
 rua isaias regis de miranda 8-18, Curitiba
 Exibir mapa · Obter orientações

Publicar Adicionar foto/vídeo Fazer uma pergunta

Escreva algo...

Curitiba Edição Publicar

PUBLICAÇÕES RECENTES

Murillo Azevedo criou o evento.
 Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · 22 de outubro às 00:36

Você e ~~Leh~~ ~~Wagner~~ curtiram isso. curtii isto.

~~Leh~~ ~~Wagner~~ Opa, eu vc sabe q vou tar lá né, mais quem tem q vir mesmo eh o ~~Conrado~~ ~~Ricardo~~ ~~Frederico~~ ~~Giovanna~~ ~~Maria~~ ~~Miriam~~ ~~Quarta~~ ~~de~~ ~~Silvia~~ ~~Antônio~~ ~~Jumbir~~ 😊
 22 de outubro às 10:29 · Curtir · 1

~~Conrado~~ ~~Ricardo~~ kkkkk
 22 de outubro às 10:31 · Curtir

~~Leh~~ ~~Wagner~~ certeza!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
 22 de outubro às 15:32 · Curtir

Murillo Azevedo Biz galera, conto com a presença de vcs!!
 há ± um minuto · Editado · Curtir

FOTOGRAFIA 18 - Evento no Facebook

A importante presença não contabilizada no projeto de pesquisa, apresentado no início de 2012, foi a da internet. Esta proporcionou uma comunicação mais fácil entre os envolvidos, fazendo com que se abrissem mundos diversos dentro da pesquisa. A rápida popularização de tecnologias nômades chega concomitantemente e na mesma proporção da expansão dos ambientes de conexão, que são possíveis através da mobilidade da internet - *wi-fi* e 3G. Hoje estas três importantes variáveis somadas (aparelhos portáteis, redes sociais e mobilidade da internet) permitem que diversos vídeos sejam compartilhados pelas redes sem que o usuário esteja necessariamente sentado em frente a um computador, podendo estar inclusive no espaço escolar. Pessoas no mundo todo - chamados *Always-on*²⁰ - estão conectadas à internet através de seus aparelhos moveis e por mais que nem todos os alunos usufruam destas tecnologias, observamos uma crescente e inevitável tendência. Ainda hoje - na maior parte das escolas - observamos uma guerra entre equipe pedagógica e alunos, num embate que envolve o uso destas

²⁰ *Always-on*: termo em inglês que significa conexão permanente.

tecnologias durante as aulas. Paralelamente se pensa em como introduzir novas tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar. O que não podemos é mantermo-nos indiferentes, nos ausentando da responsabilidade da escola perante esta questão.

Aprendendo a editar editando, improvisando, experimentando

Para que o trabalho de edição pudesse ser iniciado, foi necessária a busca pelo conhecimento de algumas técnicas específicas dos *softwares*. Alguns profissionais da área, que em seus sites pessoais, discutem este processo e estas reflexões, foram muito úteis, tornando possível a identificação de algumas dificuldades já no início dos estudos - como a falta de um roteiro detalhado antes das filmagens. O roteiro é um importante facilitador na edição, porém nossas anotações eram rasas. Tanto na gravação quanto na pista de edição, contornar alguns problemas exigiu dos alunos e de mim habilidades de improviso que eu desconhecia.

Se a intenção for explorar as potencialidades do improviso, um conselho é sentir-se desconfortável, exposto ao acaso, deixar espaço para o acontecimento, oportunidade para o improviso. Pode manter-se uma base, mas uma base que está sempre fazendo coisas diferentes (KASPER, 2004). Improvisar tem a ver com arriscar-se, não saber - e não se importar - se está fora, pois quem improvisa quer estar fora, não deseja estar preso aos moldes. Amarrar as pontas soltas à medida que são dispostas, anacronicamente, descompromissado a obedecer qualquer ordem. Todo processo de mudança reserva perigos, é preciso cautela. E o medo é um mecanismo natural de defesa que auxilia nisso. Quem não tem medo se sente satisfeito, tranquilo, distraído. O medo ajuda o indivíduo a não se achar invulnerável. Para improvisar é preciso coragem, mas coragem não é o mesmo que negligência, assim como audácia é diferente de aventura. É preciso conhecer seus limites, conhecer a técnica, saber usar os acontecimentos a seu favor. Também exige preparo, treino, como um tônus que precisa ser exercitado utilizando rotinas. A sedimentação do aprendizado ocorre por intermédio da repetição e do ritmo de um treino que se dá por meio de um conjunto de sessões consecutivas e

regulares. “O sentido do treino é criar um campo estável de sedimentação e acolhimento de experiências afetivas inesperadas, que fogem ao controle do eu” (KASTRUP, 2004, p. 12).

Improvisar é paradoxal, envolvendo sentir-se seguro mesmo no risco (KASPER, 2004). Sentidos apurados gozam da experiência presente no improviso.

Conforme Kátia Kasper, a improvisação é uma técnica.

Não só deixar-se atravessar pelos imprevistos, mas também produzi-los, operar na imprevisibilidade: arriscar-se. Vemos construir-se um trabalho de preparação para a improvisação, essa difícil e importantíssima técnica. (KASPER, 2009, p. 207).

Porém, se não há a intenção de utilizar a arte do improviso durante a produção, é prudente a elaboração de um roteiro rico em detalhes e ter um elenco no qual cada integrante saiba desempenhar bem a sua função.

Como os computadores da escola não suportavam os programas necessários para a edição, usamos computadores particulares, que possuíam *softwares* registrados em nome de pessoa física. Pela manhã montei o equipamento na biblioteca da escola onde, coincidentemente, o professor Hélio desenvolvia um projeto de xadrez. Por conta disso, a biblioteca, onde tradicionalmente ficam os tabuleiros, sempre estava movimentada. Alguns alunos vieram perguntar sobre aqueles computadores diferentes na escola. Demonstraram interesse inicialmente, perguntaram se ainda gravaríamos, e um deles prometeu voltar. E, de boca em boca a novidade e a curiosidade trabalharam em harmonia na Publicidade do Vídeo. Com a reunião marcada para a tarde, tentei comunicação com a equipe pela manhã, mas não tive sucesso. Os minutos que antecederiam o horário marcado eram intermináveis, não tinha certeza se os alunos iriam comparecer e, em caso afirmativo, como seria o desenvolvimento desta segunda etapa. À medida que foram chegando, pude notar que eu não era o único inquieto. Rick, Léo, Tonny, Leh e Inni estavam ansiosos e não se preocupavam em esconder isso.

Dispostos em duplas na frente dos computadores²¹, orientei os alunos com relação às ferramentas básicas, como importar arquivos e inserir transições. Solicitei que “brincassem” com alguns arquivos de vídeo e de imagem que estavam armazenados nos discos rígidos dos computadores.

Leh: Mas professor, eu não sei editar.

Professor: Então vamos aprender a editar.

Leh: Como?

Professor: Editando.

Interessa-nos o aprender aprendendo, caminhar caminhando, editar editando, pesquisar pesquisando. Mesmo durante o processo, procurar o que pesquisar, realmente investigar. São esses “movimentos que forçam a pensar a própria pesquisa enquanto processo, constituindo por, ou constituinte de uma metodologia” (ZANFELICE, 2009, p. 21). Aprender a fazer fazendo nos parece interessante, e em nosso caso, justamente por não haver o compromisso de se alcançar uma finalidade estabelecida de modo rígido e definitivo.

Não é o caminho até um objetivo pré-visto, até uma meta que se conhece de antemão, senão que é uma abertura em direção ao desconhecido, em direção ao que é impossível antecipar e pré-ver (LARROSA, 2007, p. 143).

Usar o método como objetivo para uma finalidade impede a percepção de que esse é apenas um caminho para se chegar a algum lugar, embaraça a visão de que há outras formas de se executar a mesma tarefa. “Caminhar envolve um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada”. (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). Aprender

²¹ Para a edição usamos um computador desktop e dois notebooks dotados de placa de vídeo *off board* com softwares de edição previamente instalados. Uma placa de vídeo *off board* possui um processador individual, proporcionando maior qualidade no vídeo sem comprometer o desempenho da máquina. É um item indispensável para o bom funcionamento de softwares mais pesados.

a fazer na perspectiva do ensaísta é não saber bem o que busca, o que quer, onde vai, pois se descobre tudo isso a medida que anda. Por isso o ensaísta é aquele para quem o caminho e o método, são propriamente ensaio. (LARROSA, 2003)

Aprender experimentando - Assim, depois de algum tempo, pedi para que me mostrassem o que aprenderam “sozinhos”, experimentando. Cada um concentrou sua atenção em um determinado aspecto do vídeo, rendendo-se naturalmente às suas inclinações e explorando seus órgãos sensoriais mais desenvolvidos. Observando o computador em que estavam Léo e Rick, percebi uma maior ansiedade e motivação por parte deles. Consegui notar o cuidado que Léo tomava na utilização das palavras ao se referir às ferramentas do programa, passou muito tempo trabalhando na trilha sonora e usava termos como “sonoplastia”, “efeitos som e impacto”, “música-tema”, efeito na voz e ajuste de volumes, enquanto Rick apenas dava palpites. Diferente de Leh que se referiu às ferramentas do sistema como “bolinhas” e “quadrinhos”. Os arquivos que a aluna escolheu eram narrados, e por isso tomou bastante cuidado para que a voz pudesse ser ouvida – exigia a escuta. Leh pensava e agia simultaneamente enquanto me explicava o que havia feito - como no improvisado. Já Inni, comentou que o computador que estava trabalhando era muito diferente do que tinha em sua casa, e por isso encontrou certa dificuldade. Mas não demorou para que começasse a produzir alguns pequenos vídeos bem interessantes e destacou-se com os efeitos especiais. O vídeo em que Inni trabalhou tem muito mais apelo visual, exige olhos atentos para as mudanças de cores e paisagens, muitas transições animadas e efeitos coloridos.

Meu papel passou a ser de Diretor de edição, coordenando o trabalho dos editores e solucionando algumas dúvidas que surgiam no decorrer da tarde. Dei muita liberdade para que trabalhassem sozinhos, apenas ajudava em algumas questões que estavam ao meu alcance. Por muitas vezes as dúvidas dos alunos não podiam ser sanadas, e minha atitude sempre foi de oferecer alternativas para o problema apresentado, incentivando o uso da internet, tentando explorar ao máximo o potencial da situação. Todos tiveram a

oportunidade de manusear a máquina, alguns com maior intimidade, outros com um pouco mais de cuidado. O *software* oferecia inúmeras ferramentas e os alunos se divertiam vendo os possíveis efeitos de som e imagem. Notei a resistência dos alunos em procurar algum tutorial na internet, preferindo o método da tentativa e erro, experimentando para ver o que acontecia. Experimentavam como outra forma de aproximação. Não aproximação previsível, como seria em um curso ou na leitura de um manual, mas experimentavam usando os sentidos, tateando, vendo, ouvindo, sentindo, aproximando-se pelo atrito, como no contato entre dançarino e música num salão vazio, onde o que importa é o êxtase da descoberta.

Aprender por contágio, ou seja, aprender a dançar, não seguindo os manuais de dança, mas sendo levados na onda que os corpos fazem, nos arrastando para a ciranda. Ou, com um pouco mais de precisão: tecnicamente falando, diferente do conhecimento arborizante, hierárquico, o conhecimento por contágio implica entrosamento, entre um dever conjugado das relações construtivas de um corpo e das relações construtivas de outros corpos (KASPER, 2004, p. 51).

Com olhos atentos e sentidos apurados, foram descobrindo potencialidades da máquina nunca exploradas por eles antes. Nesta política de experimentação, o corpo se torna questão que se impõe ao pensamento, sem querer entender antecipadamente para depois agir, mas sim experimentando (KASPER, 2009). O caminho se mostra tortuoso e se apresenta vagarosamente a cada passo.

Os alunos não se continham em seus computadores, sempre “espiando” o que os colegas estavam fazendo e, por muitas vezes, perguntando o que deveria ser feito, mesmo depois de várias orientações para que a atividade tivesse caráter livre. Na escola há uma forte dependência do direcionamento, por parte do professor, no desenvolvimento das atividades e os alunos esperavam que não fosse diferente nesta fase de edição. Talvez seja esta a razão da falta de referencial no espaço aberto através do processo.

Depois de alguns breves ensaios, era chegada a hora de iniciar definitivamente a edição, mesmo que não estivéssemos suficientemente

preparados. Assim como na filmagem, era prudente ter um roteiro. Porém na falta deste, dividimos a tarefa em:

- Importação de arquivos para o computador;
- Montar a *time-line* de maneira continuada;
- Acrescentar transições entre as imagens;
- Acrescentar efeitos de som;
- Acrescentar música-tema;
- Renderizar*²² (Finalizar).

A intenção era de que todos os alunos tivessem contato com cada parte do processo. Como consequência disso, a distribuição das tarefas aconteceu naturalmente.

Durante o período em que estivemos editando, seria sensato separar um tempo apenas para assistir as gravações “cruas” e escolher as melhores tomadas para organizar a *time-line*. No entanto, havia armazenado no disco rígido dos computadores 22Gb de arquivos, cerca de dez horas de gravação em vídeo e infelizmente, não havia como selecionar as melhores tomadas para a edição com reuniões semanais de três horas. Então, selecionamos de maneira mais ou menos aleatória, algumas tomadas e trabalhamos focados nelas, mesmo que estas não fossem as melhores.

Observamos que algumas das filmagens registradas foram feitas de frente para a rua, impossibilitando sua utilização, pois nesse tipo de filmagens ao ar livre, perto de ruas movimentadas, a câmera deve estar apontada para a fachada, pois o som dos carros pode abafar a voz dos atores na cena. Caso seja necessária a filmagem da rua é prudente usar um microfone de lapela²³.

Tonny já tinha prática de edição e extrema intimidade com o computador. Contribuiu muito com seus conhecimentos, tanto do programa quanto na busca por acessórios para o *software* de edição. Mostrou alguns modelos já prontos de alguns sites que ele visitava com frequência, o que nos

²² Renderização é o processo pelo qual se pode obter o produto final de um processamento digital qualquer.

²³ Microfone de lapela é um tipo de microfone pequeno usado junto ao corpo.

deixou impressionados com a potencialidade do *software*. Aprendi muito a respeito de como utilizar as mídias digitais com ele. Rick não tinha muita intimidade com o computador, mas isso não impediu sua participação ativa. Infelizmente não pode ficar muito tempo, pois tinha outros compromissos.



FOTOGRAFIA 19 – Edição

Durante o resto do dia minhas orientações foram para que eles explorassem a máquina, usando todos os efeitos e recursos possíveis sem se preocuparem com o resultado.

Rindo de si

Em nova reunião, a maior parte dos alunos confirmou presença, com exceção de Rick, que não respondia minhas mensagens. Nesse dia Leh quis apresentar sua colega de classe, que também se mostrou interessada pelo projeto. Chamaremos de Gica e tem 12 anos. Leh me confessou que “não via a hora” de aprender a editar os vídeos, pois ela e Gica já tinham tentado antes, porém sem sucesso. A presença dessas duas alunas, nesse dia, seria breve, pois diferente dos demais, estavam em horário de aula. Eu não tinha certeza de quando poderíamos nos reunir novamente e não seria bom que, nas poucas reuniões que faríamos a equipe estivesse incompleta. Em situações inusitadas como esta podem ocorrer surpresas agradáveis, como a que Leh proporcionou

ao pedir dispensa da aula que assistiam para que ambas pudessem participar da edição. O professor fazia uma atividade avaliativa e só aceitou dispensá-las caso elas concordassem com os termos de entregar a atividade no dia seguinte. Gica e Leh têm notas acima da média e se mostraram muito responsáveis aceitando as condições. Quando chegamos à biblioteca, novamente Rick e Inni estavam nos esperando ansiosos, e pouco tempo depois, recebi um *sms* de Léo dizendo que iria se atrasar. Com apenas parte da equipe, sugeri que Inni se responsabiliza-se pelo *making of*. Leh mostrou o trabalho feito para Gica enquanto eu acompanhava Rick, que montava o vídeo para dar continuidade ao “roteiro”. Subestimei a dificuldade da tarefa. Gravamos muitas tomadas da mesma cena e, além de começarem todas iguais, os arquivos no computador tinham nomes parecidos - como M2U00350, M2U00351, M2U00352 - dificultando a organização da *time-line*. É importante anotar o nome/número da cena e da tomada antes da ordem “Ação”, para isso usar a *claquete*²⁴. Também é prudente configurar a câmera para nomear os arquivos com a data de criação.

A tarefa se tornou demorada e cansativa, mas não desanimou Rick, que se interessou pelo processo de assistir e escolher as melhores tomadas. Nosso protagonista divertia-se assistindo aos próprios erros, meneava a cabeça a cada cena inconformado com suas falhas “primárias”, abrindo uma oportunidade para discutir a postura de rir de si mesmo.

Sair de si mesmo, olhar-se de fora, olhar como outro para si, dando um descanso a nós mesmos. Esse olhar distante, rindo de nós mesmos, é uma maneira de aprendermos sobre aquilo que somos, e sobre o que podemos aprender com os próprios erros.

Rir de si mesmo envolve um deslocamento, uma oportunidade para a experiência. Dentre as potencialidades do rir de si mesmo, Kasper nos convida a assistir o *clown* num processo de desterritorialização do seu saber, seu poder e sua vontade.

²⁴ Claquete é o dispositivo usado no cinema e audiovisual para identificar os planos e tomadas rodados durante a produção, ajudar a sincronizar imagem e som.

O palhaço é amoral, inocente. Está ligado ao anárquico, ao pequeno, ao minoritário, ao que escapa e foge em uma sociedade. Aqueles aspectos seus que cada um aprendeu a esconder, aprenderá agora a mostrar. Irá explorar e criar novas maneiras de fazer as coisas, explorar seu corpo no contato com outros corpos, com o mundo, indo — no nosso ponto de vista — muito além de sua história pessoal. Nessas explorações, que são experimentações vitais, criam-se formas singulares de subjetivação, de abertura para a alteridade, que permitem fugir da identidade, tornar-se outro, aprendendo a rir de si mesmo. (KASPER, 2009, p. 206).

O “erro” tem um papel pedagógico e formativo. Aprender a rir de si mesmo possibilita não temer errar, mas abrir-se ao novo. Olhar para si analisando-se, implica uma relação do sujeito consigo mesmo, uma relação de autotransformação. Talvez seja necessária uma certa disponibilidade para abandonar seus territórios costumeiros, desfamiliarizar-se.

Por muitas vezes alertei para que mantivesse ambas as mãos em cima da mesa para aperfeiçoar o trabalho e da mesma forma que usasse as teclas de atalho, mas Rick insistia em escolher o caminho mais longo, garimpava no menu de opções o efeito pretendido. Rick não tinha certeza do que estava fazendo, apenas cortando as cenas conforme eu indicava. Mas depois que encontrou uma norma, fez o trabalho sozinho. Mostrei uma cena em que ele falava com o entrevistado enquanto operava a câmera. Argumentei que a filmagem narrada não era o estilo escolhido para aquela cena. Passados alguns minutos, assistimos outra cena com uma situação semelhante, mas desta vez o contexto permitia sua utilização. Conversamos sobre a falta de um molde para a edição e sobre como as “regras” eram ditadas à medida que as dificuldades fossem aparecendo, como aprender a caminhar caminhando.

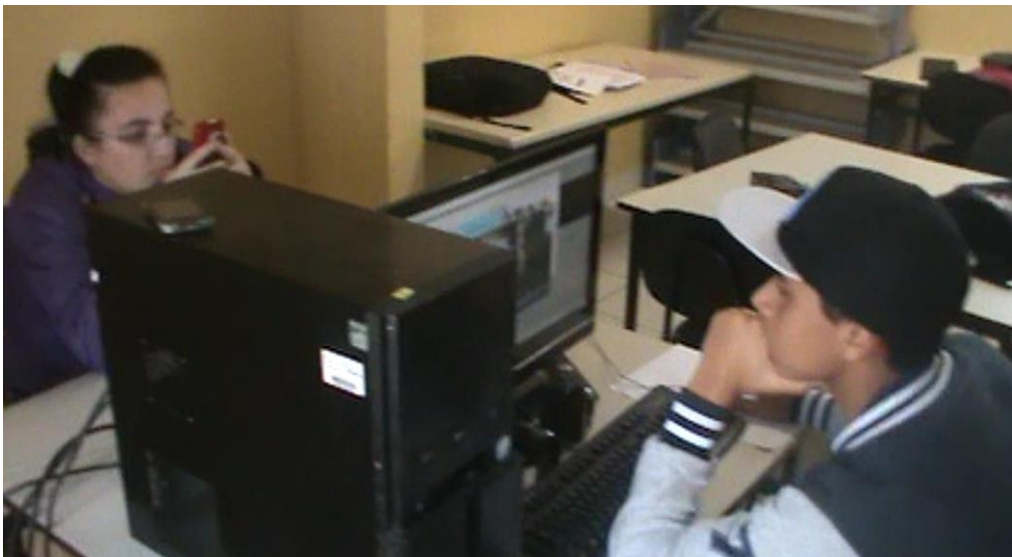
Durante o trabalho discutimos também sobre como algumas pessoas trabalham fazendo e editando vídeos para publicação na internet. Ele concordou que o processo é interessante, mas nem um pouco fácil. Assim que conseguimos colocar em ordem as primeiras imagens, o vídeo começou a criar forma, fazer sentido, deixando de ser apenas um arquivo virtual e transformando-se em algo mais. Ao assistir às primeiras cenas montadas, Rick começou a entender o que antes eu havia tentando explicar. Apenas depois de

experimentar e realmente (ver, ouvir, sentir) a ideia fez sentido para Rick, que expressou sua alegria com um: “*ah, curti!*” Logo após isso, Rick teve que se ausentar, desta vez como Montador deixou sua contribuição na parte mais importante da edição: dar continuidade ao vídeo. Inni estava se saindo bem com a outra máquina, que fazia o *making of*, então não interferi quando não era solicitado. Enquanto Rick ia embora, Léo chegava para substituí-lo e continuar o trabalho. Assistimos algumas cenas e, de maneira semelhante, Léo ria dos próprios erros.

Com relação às entrevistas nas ruas encontramos dificuldades no que diz respeito à formulação das perguntas. Por muitas vezes os alunos elaboravam os questionamentos de maneira distinta para cada entrevistado, sem notar que isso dificultaria a fase de edição. As respostas eram muito diferentes, o que só aumentou o trabalho para organizar a *time-line*. É importante fixar um *script* e manter-se nele. A imparcialidade do repórter é de extrema importância para que não se tencione o desenvolvimento da entrevista.

Outro problema detectado apenas na pista de edição foi relacionado ao áudio. Percebemos que, em algumas tomadas, Léo fala muito rápido, inutilizando o *take*. Tivemos outras dificuldades como: duas vozes ao mesmo tempo; o som ambiente era mais forte do que as vozes; fala incompreensível e interrupções diversas da entrevista. Durante a atuação ou a entrevista deve-se falar pausadamente, com voz forte e respeitando os tempos de fala de cada participante da cena. Na ausência de um microfone o ensaio torna-se indispensável.

Chegada a hora do intervalo, sugeri a eles que descansassem um pouco, mas ao invés disso...



FOTOGRAFIA 20 - Corta

Ofereci a Léo um descanso, mas ele respondeu que estava quase achando o *take* que seria usado na versão final. Enquanto isso, Inni estava conversando com uma amiga através das redes sociais e Leh, Gica e suas colegas socializavam da maneira antiga - não a digital. Durante o intervalo, novamente alguns alunos vieram perguntar sobre o projeto extraclasse - a notícia circulava pela escola.

Durante a cena, o ensaio.

Neste novo encontro, apenas Gica havia comparecido. Pedi para ser dispensada, mas argumentei que ali havia uma oportunidade única de trabalhar sozinha. Sentada em frente ao computador, tinha dúvidas, como se operasse uma nave espacial.

Experimentando o programa, “descobriu” uma ferramenta que dá a opção de desfazer a última ação. Caso algo não estivesse de acordo, duas teclas são suficientes para “voltar no tempo” e Gica abusava desta vantagem. Esta ferramenta simples permite que se avance no projeto sem medo de errar, o fator perigo “deixa de existir” e dá segurança para o salto de olhos vendados. Não se sabe a consequência da ação, tampouco interessa seu desfecho: se algo estiver em desacordo podemos recomeçar exatamente de onde paramos.

Errando e corrigindo, a situação permite enganos, suas ações não são definitivas ou irrevogáveis, mas repensáveis e reformuláveis, como no ensaio.

A polissemia da palavra *ensaio* nos permite pensar em treino, treinamento, que está ligado a preparação, adestramento, a repetição exaustiva a fim da perfeição. A todo tempo a sociedade exige do indivíduo a capacidade de bater metas, superar obstáculos e alcançar objetivos, como se esse fosse o “verdadeiro sentido da vida”. Porém destacar os resultados pode significar encobrir os obstáculos encontrados.

Por outro lado - e no sentido que nos interessa - *ensaiar* está ligado a estudar, analisar, repassar, repetir, revisitar, experimentar. Esta perspectiva de *ensaio* também se situa à margem, desqualificada pelos especialistas. Larrosa discute o ensaio e a *escrita* acadêmica como uma forma de aperfeiçoar seu próprio trabalho.

Para o ensaísta, a escrita e a leitura não são apenas a sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê (LARROSA, 2003, p. 108).

A opção “voltar” diminui o ritmo de trabalho. Em contra partida oferece a oportunidade de aprender fazendo, aperfeiçoando seu trabalho, fazendo autocriticas. A ferramenta “desfazer” passa a segurança necessária para uma prudente saída de si, “livre de arrependimentos”.

Ao final da tarde assistimos ao trecho editado por Gica, ela parecia muito satisfeita, alegre e ansiosa para mostrar o trabalho para os demais.

Professor: Então, o que achou?

Gica: Bacana, Ainda bem que eu fiquei, né!

O povo do avesso

Com o fim do ano chegou também o fim das aulas e de nossas atividades na escola. Nada mais precisava ser feito, pois o trabalho estava quase finalizado. Mas, ainda havia tempo para um executar um plano rápido que se deu como um *insight*. Talvez fosse curioso “olhar com outros olhos”. A narrativa em primeira pessoa foi um gênero usado na produção. Porém, explorar este estilo de filmagem sem o compromisso com a cena parecia interessante.

Com a câmera ligada, Leh narrava as ações que observava na biblioteca. Não é uma garota tímida e confessou já ter feito vídeos com narração em tempo real algumas vezes, mas não a partir de uma câmera de filmagem e sim da câmera de seu *smartphone*. Sugeri que mantivesse o aparelho levemente apoiado ao rosto - para que as imagens não ficassem “tremidas” – orientação que foi, posteriormente, repassada à colega junto com a câmera. Iniciou a filmagem dos bastidores apresentando a equipe e entrevistando cada um enquanto trabalhavam.

Leh: O que você está fazendo?

Inni: Estou fazendo o trailer.

Professor: Explique qual a sua tarefa.

Leh: O que é um trailer?

Inni se viu cercada de perguntas enquanto uma câmera registrava o momento. Pensou por alguns instantes em uma resposta sintética, mas não descreveu bem o objetivo do trabalho.

Inni: São os principais momentos... daí a gente joga aí.

A postura curvada permitia aproximar seus olhos do monitor, e sua apatia ao descrever a atividade - quando usa a palavra *joga*, como se arremessasse algo na tela do computador - apontam seu desgaste pela repetição da atividade. Nossa Diretora de Fotografia precisava converter os

arquivos em um formato compatível e colocá-los cuidadosamente nos recortes estipulados anteriormente; mas ela fizera isso tantas vezes que ignorava a complexidade do movimento. Leh não parecia ter entendido o que Inni tentava explicar, mesmo assim confirmou com a cabeça dizendo:

Leh: Como num trailer de filme mesmo.

Não estava convencida de que estávamos fazendo um “filme mesmo”, enxergava o abismo que há entre as grandes produções e nossa micro produção.

O próximo a ser entrevistado foi Léo.

Leh: Léo, o que você está fazendo?

Léo: Colocando as legendas e os créditos no final do filme.

Leh: Os nomes dos atores e de quem participou?

Léo: Sim, atores, diretor, direção de imagem, figurino, cenário, todo mundo.

Leh parecia surpresa com o fato de seu nome também aparecer nos créditos e por mais que tentasse, não conseguiu esconder um sorriso tímido que denunciava seu entusiasmo. O “simples” fato de ter seu nome eternizado em uma obra tornava o filme único, especial, ganhava a credibilidade, pelo menos de seus produtores.

Leh: Agora estamos editando, Inni fazendo o trailer, Léo fazendo os créditos, mas isso depois que fizemos os erros de gravação, que ficaram bem engraçados.

Subiu em uma cadeira para que o ângulo fosse outro e do alto se autodenominava *cameragirl* e *editora* - todos riram. Zoom aleatório, talvez até sem necessidade, para conhecer o equipamento, testando os botões e verificando suas funcionalidades. Um vídeo sem compromisso, apenas uma

volta nos bastidores. Um susto! Era sua amiga atrás da estante – risos.

Leh: Quem lê livros deste tamanho?

Conversando com a funcionária da biblioteca confirmei minha suspeita: são poucos os alunos que fazem empréstimo de livros espontaneamente. O desinteresse dos alunos pela leitura preocupa e nos leva a pensar com Larrosa, nas experiências de leitura. Relação que não envolve tentar capturar o leitor, aprisiona-lo a um dogma, uma verdade transmitida pelo livro. Pensar o exercício da leitura nas escolas é necessário, porém não como um simples passa tempo ou uma espécie de fuga do mundo real ou do eu real. O importante não é o texto, senão a relação com ele (LARROSA, 2007). E aqui ressaltamos que a leitura envolve leituras de mundo, leituras de imagens...

Durante muito tempo

a pedagogia tentou controlar a experiência da leitura, submetê-la a uma causalidade técnica, reduzir o espaço no qual ela poderia se produzir como acontecimento, capturá-la em um conceito que impossibilite o que ela poderia ter de pluralidade, prever o que ela tem de incerto, conduzi-la até um fim preestabelecido. Ou seja, convertê-la em experimento, em uma parte definida e sequenciada de um método ou de um caminho seguro e assegurado na relação de um modelo prescritivo de formação (LARROSA, 2007a, p. 144).

A experiência de leitura está ligada à construção de sentidos e carrega alguns aspectos: é subjetiva, intransferível, imprevisível, entre outros. Larrosa propõe que o exercício seja o de escuta do texto.

Se o professor pretende antecipar o sentido essencial do texto, está também cancelando, de uma forma autoritária e dogmática, a possibilidade de escuta. E para isso é indiferente que o revele aos alunos ou que pretenda conduzi-los para que eles descubram por si mesmos. (LARROSA, 2007a, p.146)

Não se trata de ensinar a ler, nem se resume à dicotomia do certo ou do errado, tampouco significa posicionar-se passivamente e administrar a aula oportunizando a leitura, mas é importante que o professor tente transmitir a atitude de abertura para o texto, “a função do professor é manter viva a

biblioteca como espaço de formação (...) manter aberto um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude” (LARROSA, 2007a, p.147).

Formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, aguçar seus órgãos, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto sensibilizar seu tato. É indicar alguns caminhos e não exigir que sejam rigorosamente trilhados. Ensinar a ler em direção ao desconhecido é mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita, o significado da leitura depende exclusivamente do leitor, de seu próprio temperamento, seu próprio estilo, sua própria curiosidade, suas próprias forças, seu próprio caminho e o “que tira” dos próprios encontros. (LARROSA, 2004)

Em “Carta aos leitores que vão nascer” Larrosa justifica seu modo de escrita aos leitores que “dão a ler”, os leitores que dedicam a vida à transmissão e à renovação da leitura.

Eu te escrevo, em primeiro lugar, em nome dos leitores para os quais a leitura é uma experiência vital ou, dito de outro modo, aqueles que leem não por amor aos livros, mas por amor à vida, aqueles para os quais a leitura é essencial em sua forma de sentir ou de tocar ou de saborear a vida, aqueles para os quais ler é inseparável de sua consciência de estarem vivos, de seu sentimento de estarem vivos, e da intensidade de estarem vivos, aqueles para os quais a leitura é fundamental na constituição de uma forma de vida. (2007, p. 9)

A leitura não se resume ao ato de ler, tem a ver com uma espécie de solidariedade pedagógica confinada no leitor que anseia compartilhar o que leu. Lévinas que diz que o verdadeiro aprender consiste em “ser atingido pela leitura tão profundamente, que brota a necessidade de se dar ao outro: a verdadeira leitura não permanece na consciência de um só homem, mas estoura em direção ao outro” (LÉVINAS, 1982, p. 99 *apud* LARROSA, 2007, p. 9), está ligada a paixão de ler e a paixão de dar a ler.

Ler e dar a ler o mundo e nossas criações. Multiplicar perspectivas. Multiplicar encontros.

Leh: O professor vai colocar os vídeos no Youtube? A propósito, sigam o “avesso do avesso”.

Leh e Gica administravam um vlog²⁵. Nele há vídeos caseiros feitos a partir de seus aparelhos *smartphones*, onde elas registram seus eventos festivos familiares e alguns momentos dentro da sala de aula. Leh frequentava assiduamente os canais do *Youtube* e fez referência a alguns deles. Divertia-se virando a câmera de “cabeça para baixo”, como se vencesse a gravidade.

Leh: Este é povo do avesso.

Pelos vários minutos que ficou com a câmera ligada, perguntou diversas vezes a cada um se eles gostariam de participar de uma nova produção, manifestando seu lamento e sua oposição pelo fim do projeto. Não só ela, mas todos os participantes questionaram um eventual retorno, o que simbolizava o acolhimento e sugestionava um convite ao retorno do vídeo em sua escola.

Povo do avesso! Por que não uma escola do avesso? Por que não possibilitar experimentações no cotidiano escolar nas quais os estudantes possam ocupar um lugar de protagonistas, definindo rumos, modos, companheirismos, constituição de equipes, juntamente com professores?

Povo do avesso! Experimentando com um estudante considerado com dificuldades de aprendizagem puxando, levando o processo.

Povo do avesso que chega e entra no processo, transformando o professor e o pesquisador, preso ainda a tantas predefinições...

Leh coloca a câmera de cabeça para baixo e filma um mundo ao contrário, um mundo de pernas para o ar. Enuncia um povo do avesso. Seria interessante escutá-la atentamente.

Ouçamos o que disseram os alunos também em seus depoimentos posteriores. Realizamos algumas breves entrevistas questionando-os a respeito principalmente de como vivenciaram o processo.

Apesar das dificuldades desse pesquisador em formação - que foi aprendendo a entrevistar ao longo da própria pesquisa – a entrevista mostrou-

²⁵ Vlog é uma variante de weblogs cujo conteúdo principal consiste de vídeos. Os vídeos são exibidos diretamente em uma página, sem a necessidade de se fazer download do arquivo.

se uma ferramenta importante na construção e no acesso ao plano compartilhado da experiência. Ela não apenas ajuda a acompanhar o processo como também nele intervém, provocando mudanças de perspectivas e catalisando acontecimentos. Não há, na entrevista, uma real busca de objetivos fixos, coletar informações ligadas a mundos pré-existentes ou nela traduzir um conjunto de dados organizados e neutros nos relatos. Tampouco se trata de um momento destinado a preenchimento de um questionário. A investigação adentra o campo de pesquisa pela cartografia.

A cartografia não depende de um plano a executar, de um conjunto de competências a adquirir ou de uma lista de habilidades a aplicar em determinado campo pelo pesquisador. Em outra direção o método cartográfico questiona o modelo explicativo da realidade na produção de saberes, abrindo mão da linearidade e da causalidade em suas práticas. (FARINA, 2008, p. 9).

Auxilia a escutar os movimentos do campo. “Guattari e Rolnik no ensinaram que cartografar é estabelecer encontros no aqui e no agora dos fatos, enquanto eles acontecem. Ensinam o cartógrafo a ser curioso, a estar aberto ao que passa, a agenciar-se, a experimentar” (FARINA, 2008, p. 10). Não visa exclusivamente a informação e sim o acesso à experiência relatada. Tampouco é uma simples transcrição de acontecimentos que são externos a ela. Tedesco *et. al.* (2013, p. 305) sugere abandonar aqui “a referência ao modelo representacional em que a linguagem atua como instrumento mediador, quase transparente, entre a experiência do entrevistado e sua fala” A linguagem sofre a ação dos fatos e age sobre eles, estabelecendo uma íntima relação entre o campo de pesquisa, o discurso do entrevistado e a experiência a ser explorada.

A entrevista não funciona como procedimento que media o acesso à experiência, ela se efetiva como tal. No lugar de descrever a experiência, de evocá-la como um referente externo, a entrevista a porta em si mesma. O que nos permite dizer que a experiência ali em curso fala na entrevista (TEDESCO *et. al* 2013, p.305).

Não é indicado um modelo de “entrevista cartográfica”, pois o sucesso da entrevista, não se desvincula das outras fases da pesquisa, é inerente ao processo desde a construção inicial do campo problemático à narrativa

utilizada no relatório final (TEDESCO *et. al* 2013). Vermesch (*apud* TEDESCO *et. al* 2013) aponta alguns vestígios da presença da experiência no discurso. Sugere a interpretação das expressões faciais e corporais do entrevistado, assim como entonação da voz, velocidade da fala, movimento dos olhos, o silêncio entre as frases e a dinâmica na entrevista, a linguagem exterioriza o interior.

Conforme Larrosa (2004, p. 47), a experiência de si está constituída a partir das narrações, das histórias que contamos aos outros e a nós mesmos (p. 47).

Para Vermesch (*apud* TEDESCO *et. al* 2013) a fala abre-se à experiência quando há a diminuição no ritmo das palavras e frases. Interrompidas por pausas e silêncios, indicam uma mudança na direção da atenção e uma abertura à construção da experiência em curso. Em contra partida o sujeito que dialoga argumentando e defendendo com unhas e dentes seu ponto de vista ou aquele que demonstra preocupação em responder “corretamente” o entrevistador fecha-se para a experiência. Porém não só a fala do entrevistado é capaz de transformar o diálogo em simples transmissão de informações, uma postura rígida ou a fixação por um ponto de vista do entrevistador limitam as possibilidades e pode transformar o diálogo em veículo de detecção de conteúdos determinados e pré-estabelecidos (VERMESCH *apud* TEDESCO *et. al* 2013). A intenção das entrevistas não é buscar naquelas narrativas o encontro com a experiência, mas assistir aos depoimentos com todos os órgãos sensoriais, e antes do julgamento, aceitar aquilo que é exposto. A dinâmica da “entrevista cartográfica” requer que os órgãos sensoriais sigam para além da percepção, exige que a visão se amplie. Estes cuidados aproximam a entrevista cartográfica do diálogo clínico e afasta das perguntas do repórter ou jornalista que busca a simples apuração dos fatos. A cartografia é um método que não se aplica, mas se pratica. (KASTRUP, 2007).

As entrevistas foram realizadas em dois momentos, um após as filmagens e outro posterior no final do trabalho. Os objetivos, mais do que tentar interpretar os depoimentos, tentar investigar alguns dos sentidos que eles construíram e como foram afetados pelo processo. Ou, dito de outro

modo, garimpar algumas marcas nos depoimentos dos participantes.

No encerramento das filmagens - uma sexta-feira (14 de dezembro, dois meses após o início do projeto), final da tarde - os diálogos acabaram se realizando com tempo bastante restrito, em torno de trinta minutos, devido ao horário de fechar a escola. As entrevistas foram filmadas e o primeiro entrevistado foi Léo. Pedi que comentasse como foi a produção do vídeo para ele. Léo usava as palavras com cuidado, porém não as testava mentalmente antes de proclamá-las. Suas primeiras frases eram enérgicas e nervosas e justificavam seu aprendizado como num exame oral.

No entanto, na experiência “não se exige recompensas, não há nada a ganhar, não há lições a serem aprendidas” (MASSCHELEIN, 2008, p. 43). Esta noção vai muito além dos resultados obtidos nos exames, usados para mensurar o aprendizado que se convertem em moeda de troca para pleitear cargos e promoções. O importante não é que se aprenda algo "exterior", um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva consigo mesmo (LARROSA, 1994). Amparados na noção de experiência desconfiamos dos que esperam colher resultados controlados. “A ciência organizada é o lugar dos controles, o lugar das bancas, dos tribunais, das avaliações, das hierarquias, e exclui [...] o que não está ajustado ao padrão de consenso” (LARROSA, 2003, p. 106).

Léo nunca sentira anteriormente o desejo de participar de algum projeto na escola, porém, desta vez, abriu-se sem motivo evidente. Confessou duvidar das possibilidades da produção, mas confiou sua disposição a seu professor de Física. Não havia tido sucesso na escola naquele ano e seria retido pelo número elevado de faltas que comprometeram seu rendimento. Porém não era este o motivo de sua ausência em algumas reuniões, pois segundo ele, os encontros às tardes preenchiam de maneira agradável seu tempo livre. Queixou-se de um início confuso, mas quando “*virou uma rotina ficou legal*”. Nunca antes tivera a ousadia de abordar uma pessoa desconhecida, independente do motivo, mas depois de gravarmos nas ruas “*perdeu a timidez e até aprendeu a entrevistar*”. Lamentou a desistência dos demais participantes, pois para ele com um elenco maior surgiriam mais ideias, as

quais enriqueceriam o trabalho. Por outro lado, as filmagens nas ruas poderiam ser prejudicadas pelo número elevado de alunos. O momento que mais lhe marcou durante o processo, teria sido a gravação da cena no cativeiro, mesmo dia que levou um violão para a escola, com objetivo de ensaiar uma paródia - mesmo que a sua utilização não tenha se efetivado. As palavras fugiam à medida que o relato se aproximava do seu apogeu, e frenético descreveu o momento como:

Léo: Foi um dia muito legal... foi bacana porque... foi "da hora", não tem explicação.

Outra marca que ficará registrada em sua memória foi o dia em que foram feitas as filmagens nas ruas. Comentou que teve sorte na escolha das pessoas que entrevistou, todas foram muito atenciosas compensando sua falta de prática na função de repórter, caso contrário, talvez não pudéssemos utilizar essas imagens no programa. Antes de encerrarmos agradeceu e confirmou sua disposição para o trabalho no ano seguinte - inclusive durante as férias.

Conversando com Rick, notei sua expectativa em ver o resultado do trabalho. Afirmou que inicialmente esperava algo mais científico, porém o modo como se desenvolveu também foi do seu agrado. Perguntei a respeito de seu aprendizado. Para ele o conhecimento podia ser classificado de acordo com as fronteiras pré-estabelecidas pelas ementas escolares. Identificou Biologia, Química, História, mas pouco de Física.

Rick: Eu queria algo mais científico.

Professor: Você queria explodir alguma coisa.

Rick: É, isso também.

As ementas das disciplinas estão saturadas de conteúdos e o que deve ser mantido, excluído ou acrescentado ainda é alvo de questionamento. Fato é que não sabemos quais sentidos os alunos irão associar aos conteúdos que lhe são apresentados e fragmentar tais conteúdos parece tornar ainda mais

difícil esta tarefa.

Larrosa usa a noção de ensaio para problematizar a escrita acadêmica que, de certo modo, tem em sua tradição distinguir ciência, arte e filosofia – assim como fazemos na escola.

O ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro. O que o ensaio faz é colocar as fronteiras em questão. E as fronteiras, como se sabe, são gigantescos mecanismos de exclusão. (LARROSA, 2003, p. 106).

O ensaio coloca em questão a definição padrão do que cabe dentro de cada área esquivando-se das demarcações.

Por isso, são precisamente todos esses questionadores de fronteiras os que ampliaram o âmbito do visível - ao ensinar-nos a olhar de outra maneira o âmbito do pensável, ao ensinar-nos a pensar de outro modo - e o âmbito do dizível, ao ensinar-nos a falar de outro modo (LARROSA, 2003, p. 106).

Por algumas vezes em minha carreira docente - e até mesmo na academia - presenciei alguns discursos de professores de Física na resolução de problemas no quadro, dizendo: o problema de Física acabou, agora o problema é da Matemática - como se antes não fosse. Separar a Física da Matemática ou a Filosofia da Arte é, justamente, contrapor a noção de ensaio. “Além de confundir as diferenças entre ciência, arte e filosofia, o ensaio se dá uma liberdade temática e formal que só pode incomodar num campo tão reprimido e tão regulado como o do saber organizado” (LARROSA, 2003, p. 106).

Já sobre as tecnologias presentes em sua rotina, Rick disse que não simpatizava muito com esses assuntos, pois nunca tivera a oportunidade de explorá-los, talvez este o motivo de seu distanciamento. A respeito da *TV pendrive*, Rick notava a quase inutilização dela pelos professores - da mesma maneira o laboratório de informática. Não apenas neste depoimento, mas em toda pesquisa, pudemos observar fortes evidências de que as políticas de introdução às tecnologias de informação e comunicação caminham muito mais

lentamente do que invasão desorganizada destas mesmas tecnologias através da informalidade.

Rick concluiu afirmando: *“Eles queriam um longa metragem. Já eu e o Leo pensamos assim: ‘e daí?’ Se é longa ou curta metragem, vamos fundo nessa e ... É por aí! E conte comigo, principalmente se for pra detonar alguma coisa! (Risos)”*

O sujeito da experiência se expõe. Independentemente da situação, Rick sempre esteve disposto, paciente, mais principalmente exposto. Foi capaz de se abrir para aquilo que não conhecia, dar passagem para aquilo que não controlava, capaz de aprender a estar disponível, vulnerável. Mesmo sem saber o que estava por vir, esse porvir que vem como novidade, como a liberdade, como surpresa, como acontecimento (LARROSA, 2007).

Na aula de astronomia caminhou por um território perigoso, falava para mais de vinte alunos de uma série mais avançada que a sua. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 23). Também na escola Rick não se encaixava nas normas habituais. Kursou mais de uma vez o sexto e o oitavo anos mas isso não impediu que desistisse do sonho de se formar em, acreditem, Física. Durante todo o projeto, Rick citava os nomes de seus ídolos: Isaac Newton, Albert Einstein, entre outros. Talvez seja outro apaixonado pela Física e talvez através dela possa captar a experiência a partir da lógica da paixão, em uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (LARROSA, 2002, p. 19).

Sua participação na pesquisa foi fundamental. Em muitos momentos foi ele quem puxou o processo. A experimentação conflita e confronta com a padronização, com o modelo. Rick gosta de experimentar, de aventurar-se.

O fim do ano e as férias colegiais impuseram uma pausa em nossa produção, por outro lado proporcionaram o tempo necessário para pensar a

próxima fase. Outro momento destinado às entrevistas foi no final²⁶ da edição, desta vez com a maior parte elenco. Para as entrevistas, foi aberto um diálogo separado com os participantes do projeto ali presentes, porém farei referências aos depoimentos dos alunos de maneira a aproximar as ideias que me pareceram semelhantes.

Já havíamos extrapolado os prazos para o término das atividades em campo e não restava mais fôlego para a maior parte da equipe, que ainda assim lamentava o fim do trabalho. Conversamos sobre o projeto entre outros assuntos (a escola, as aulas, as atividades fora do colégio, a TV, a internet e como eles faziam uso dela).

Léo: Eu uso bastante às redes sociais e procuro me manter antenado às notícias, ainda mais depois que comprei um celular com tecnologia mais moderna... Assim que o vídeo ficar pronto vou passar para os meus amigos. Eu até tenho um pouco de vergonha, mas não tem problema se eu fiquei feio... Eu achei que ficou legal.

Rick: Nas entrevistas, algumas pessoas estavam “preparadas”. Já outras foram pegas de “surpresa”. As pessoas mais velhas não estão acostumadas a serem filmadas, diferente dos alunos do [colégio], porque todos eles usam o computador e o celular.

Leh: Eu uso todas (redes sociais digitais) Facebook, Instagram, Twitter, Youtube. Fico conversando, postando umas coisas legais e compartilhando alguns vídeos. Também assisto bastante TV.

Gica: Eu sempre assisto vídeos no Youtube. O Facebook sempre tem alguma coisa nova pra ver. Já fizemos uns vídeos com a câmera do celular da Leh, mas não fizemos edição.

²⁶ 20 de novembro, quarta feira. Final do ano letivo de 2013, quatorze meses após o início da pesquisa.

Conforme já afirmamos, na sociedade contemporânea, desde muito cedo se aprende a utilizar *smartphones* e *tablets*. Quando chegam a fase escolar os adolescentes já fazem uso destes dispositivos e uma grande parte é dependente deles como uma parte do próprio corpo.

A maior parte dos alunos envolvidos com a pesquisa dispõe e faz uso destas tecnologias. Os jovens

adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. (MORÁN, 1995, p. 31).

Os estudantes almejam o papel principal nesta breve cena que se passa na escola. Desejam ser protagonistas em sua formação, nos processos de produção de si, de produção de subjetividade, nesta obra de arte intitulada vida. Alguns deles desejam o reconhecimento do trabalho - ainda que seja em forma de aprovação nas redes sociais digitais. Medem o nível de sucesso do material produzido pela quantidade de *likes* que recebem. Estão envolvidos e com grande responsabilidade em relação à produção do vídeo. Entre a formação que ocorre na instituição escolar e aquela mais ampla, que se dissemina para além da escola abre-se um espaço imenso. Possibilidade de múltiplas, diversas e singulares relações. Relações humanas, culturais e educacionais, que oportunizam a cartografia e ampliam o horizonte da educação. Abertura de um espaço “que faz da pesquisa/vida uma obra de arte. **Distância que permite contágio.** Neste sentido, fazer ciência na perspectiva da arte.” (ZANFELICE, 2009, p. 39; grifo nosso). “Abertura de um lugar vazio para o pensamento, para a leitura, para a escritura e para a conversação que não a formulação de uma alternativa teórica, metodológica ou, inclusive, política” (LARROSA, 2012, p. 191). Sem almejar preencher esse espaço, a produção audiovisual recria relações dos estudantes entre escola e vida (celulares, computadores, internet redes sociais digitais) e estimula a produção de sentidos nestas atividades já tão rotineiras.

Possibilidades múltiplas de formação são evidenciadas. Formação entendida como potência de experimentação, como produção de subjetividade. Formação que vai além da instrução, da apreensão de um conteúdo escolar.

Produzir um vídeo aqui ocorre nas bordas do fazer escolar. Não se passa nas aulas, mas no espaço da escola. Não tematiza conteúdos escolares, mas eles perpassam o processo e estão no seu horizonte e sem garantia de antemão de que serão alcançados. Experiência.

Os alunos demonstraram muita satisfação em relação à produção do vídeo. Inni, por exemplo, afirmou: “*Gostei, ficou curto, ficou legal.*” Para ela, o sucesso na difusão do material depende do tempo de duração do vídeo, compreende que, no mercado, o tempo vale muito. Plataformas de compartilhamento de mensagens e arquivos como o *Whatsapp* possuem limitações tecnológicas que limitam também a transferência de dados, consequência disso é que os vídeos que circulam nesta rede têm duração máxima de cinco minutos. Isso influencia diretamente na popularização do aplicativo e parece ser senso comum entre os usuários que os “bons” vídeos sejam curtos. Os vídeos mais populares que circulam pelas redes contém cenas curtas, com poucas informações disponibilizadas em pequenas doses e com muitas ilustrações. Os temas não são aprofundados nem questionados o que exige pouco esforço e envolvimento do espectador.

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada (LARROSA, 2002, p. 23).

Em nossa época, a paixão pelo novo parece contemplar a ideia de que o tempo não é outra coisa senão a continua superação do velho pelo novo. Como se vivêssemos uma fuga desenfreada em direção ao futuro. Tudo parece ter um preço, e o novo se degrada na novidade, em uma permanente fabricação com vistas à sua venda em um mercado ávido de novidades (LARROSA, 2004). Os materiais que estimulam o pensamento crítico muitas vezes são silenciados, enquanto os vídeos virais são difundidos sem critérios

ou qualificações pelos usuários que cada dia mais cedo se tornam estéreis promotores destes mesmos vídeos que se multiplicam pela internet. No entanto, é importante ressaltar que nem todos os materiais curtos apresentam esse problema.

Nesta segunda conversa com Rick, após assistirmos ao trailer, o aluno mostrou-se curioso e animado para ver o trabalho finalizado, pois, conforme afirmou: “Se o trailer ficou bom, imagine o vídeo!”

Afirmou que naquele fim de ano suas notas não agradavam o corpo docente da escola e o aluno admitiu que não era a primeira vez que temia uma reprovação no colégio. Não costumava ter notas acima da média e já havia sido retido algumas vezes, porém isso não o incomodava. Além disso, não aprovava a atitude de outros alunos que condicionavam a participação nas atividades extraclasse à uma recompensa em forma de nota.

Rick: Geralmente ninguém (alunos) liga pra essas coisas. Todo mundo fica focado na nota e esquece de aprender ciências, mas eu não ligo pra isso. Coisas ligadas a ciências, valendo nota ou não, eu participo. Principalmente se for pra explodir alguma coisa.

Apesar de sua fixação por explosões, Rick volta a nos lembrar de que as conquistas alcançadas são menos importantes que o processo durante a sua busca; que o fim não é tão relevante quanto o caminho, o percurso; a trajetória é mais interessante que o alvo. A experimentação, a possibilidade de se construir percursos na educação que trabalhem com o experimental pode propiciar valiosos frutos. Frutos que não buscam recompensas em forma de notas, de generalizações, de utilidade. (LARROSA, 2012).

Sobre estas cicatrizes que eventualmente marcarão suas histórias, os alunos julgaram inconcebíveis que fosse de outra maneira. Descreviam o campo de pesquisa e justificavam seus aprendizados como num exame oral. Talvez o clima do fim do ano somado à responsabilidade das provas e aos resultados das avaliações exigia dos alunos esta postura. Suas frases

ostentavam a palavra *aprender*, ainda que não soubessem definir exatamente o quê.

Leh: Tem muita coisa que aprendi que vou poder usar nos próximos vídeos pro vlog, tipo aquelas “manhas” o professor me ensinou no Youtube.

Léo: Achei interessante, por que nunca tinha feito um trabalho deste jeito. Aprendi a falar com as pessoas na rua de uma maneira mais gentil. Antes eu falava meio assustado e assustava as pessoas. Aprendi a mexer com o programa que nem conhecia. Têm muitas coisas legais que eu nem sabia que existiam. Depois deste trabalho presto mais atenção nos vídeos. Agora posso falar, porque já trabalhei fazendo um filme. Aprendi a entrevistar as pessoas, perdi a timidez. Aprendi a filmar, atuar. Aprendi inclusive com o tema do trabalho, eu desconhecia o mito de que leite com manga faz mal, mas perguntei em casa para meus conhecidos e percebi que eu era uma das poucas pessoas que nunca tinha ouvido falar disso. Gostei do trabalho, foi divertido.

Rick: Foi uma experiência que eu nunca tinha vivido, nunca tinha tocado uma câmera de verdade. Aprendi muita coisa. Participei e percebi que pode ser muito interessante fazer esse tipo de trabalho, documentário escolar, meio jornalístico... diferente.

A experiência não é mensurável. Não interessa tanto para a experiência a questão do que se pode medir em termos de aprendizado. No entanto, a palavra aprender nos perseguiu, inclusive a mim. Mesmo assim, parece-me que foi importante evidenciar aprendizados.

Os estudantes estavam orgulhosos de suas conquistas, valorizavam seus aprendizados com o mesmo tom heroico de um recém-graduado ao terminar um curso, contentes por estarem “formados”.

A polissemia da palavra *formação* permite pensar duas faces opostas. Por um lado formar sugere: disciplinar, doutrinar, educar, ensinar; e tem estreita relação com formatar, modelar, ajustar a um padrão, norma ou diretriz existente. Tem a ver com conformar, conformidade - lembra fôrma, cuja finalidade é dar aparência semelhante. O mercado se apropriou com muita força da palavra *formação*, lhe atribuiu valor monetário e hoje é comercializada nas academias contemporâneas.

Larrosa chega a pensar na exclusão da palavra *formação* de seu vocabulário. O autor argumenta que talvez a palavra deva ser deixada diretamente ao inimigo devido as já cristalizadas aderências de potentes significados que produzem automaticamente efeitos de sentido humanista. Mas decide mantê-la, pois lhe parece uma pena apagar do seu “vocabulário uma palavra tão bela, tão importante do ponto de vista teórico e prático, tão sutilmente elaborada em distintos contextos”. (2004a, p. 322).

Ressaltemos que, por outro lado, formar significa dar forma, ausentando-se de uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento ou de um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, livre das ideias normativas, autoritárias e excludentes; e isenta disso que os clássicos chamavam de humanidade ou chegar a ser plenamente humano. (LARROSA, 2007a).

Farina (2008) afirma que a educação formal está contida no processo de formação da subjetividade, mas que este último é mais amplo e dá-se em uma multiplicidade de espaços que atravessam uns aos outros. A dinâmica da escola nos coloca em contato com esses outros espaços, encontros e agenciamentos de forças. “Neste sentido, podemos pensar trajetórias biográficas, de formação, como um processo de criação de outros modos de existência, formas singulares de construção de si” (KASPER, 2008, p. 105).

A palavra *formação* no âmbito pedagógico carrega certa arrogância por reclamar seu diploma. Por isso, Larrosa sugere pensar a formação não para ostentá-la, “coloca-la no alto, não para fazer dela uma bandeira ou uma senha, não para usa-la como uma arma, mas para mantê-la caída” (2004a, p. 323). Caída e repleta de possibilidades.

O sentido de formação que o autor sugere pensar não reivindica diplomas, pois não finda ao término de um ciclo uma série ou um curso.

Ainda inspirado em Nietzsche e no subtítulo da obra de “*Ecce Homo*”, *wie man wird, was man ist*, como se chega a ser o que se é, Larrosa pensa a formação como um movimento de criação. Mas antes disso “chegar a ser o que se é” está sob o signo da negação, o “não” é o impulso para caminhar e negar a si mesmo, a razão para a continuidade do movimento. A luta contra o presente é sobretudo uma luta contra o próprio sujeito. Para se “chegar a ser o que se é” há de se combater o que já se é. Envolve reavaliação.

“Chegar a ser o que se é” se mostra paradoxal. Por um lado, não descreve um processo de chegar a ser/tornar-se que conduz a um resultado ou meta. Tampouco faz referência a um ser estável já estabelecido que determinaria sua verdade. Não é a realidade de nenhum tipo, nem subjetiva nem objetiva e nem uma ideia que teríamos que realizar, ou um plano a executar. Não está do lado da lógica identitária do autoconhecimento, autodescobrimento ou da autorealização e não tem nada a ver com nenhuma essência de um *eu* escondido. Por outro [lado] tem a ver com a criação, porém não do sujeito que é capaz de criar a si próprio, mas a partir de uma perspectiva da experiência, ou melhor, da experimentação, moldar-se. Removendo infinitas máscaras, uma após a outra. Pois não há um eu real ou escondido a se descobrir, há sempre um véu atrás de outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele outra pele (LARROSA, 2004). Isso que somos, ou isso que vamos chegar a ser, está do lado da invenção. Tem a ver com desprender-se de si, desalojar-se, viajar. E no meio disso tudo o sujeito, que já não se concebe como substância dada, mas como forma de compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir. Transformação de si a partir da experiência, a partir da experimentação (LARROSA, 2004).

Formação tem a ver com a vida e não se resume a constituição final de uma identidade substancial determinada, mas carrega a ideia de um processo interminável “pelo qual o indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui

sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é”. (LARROSA, 2004, p. 52).

A produção do vídeo foi apresentada aos alunos sem grandes pretensões e foi acolhida por eles. Os estudantes de maneira semelhante não buscavam nela recompensas e ao término deste processo frutificou o convite de retorno e a abertura para novas maneiras de assistir esta cena que se passa na escola, nesta obra intitulada vida.

Retomamos uma última vez o pensamento de Larrosa a respeito do ensaio, ao afirmar que quando a relação ensino aprendizagem tem a forma de ensaio não segue uma ordem cronológica, não começa pelos princípios, hipóteses, nem termina com as conclusões, nem com a pretensão de esgotar a problemática. (LARROSA, 2003). O ensaísta começa pelo meio e finaliza quando sente que chegou ao final, também no meio, sem nenhum desejo de totalidade.

Por fim (ou no meio), esta dissertação almeja apresentar o trabalho até aqui produzido, não que este esteja terminado, pois assim como na formação, o “chegar a ser o que se é” trata-se de um processo, singular, irrepetível e interminável.

Seguimos entre, aprendendo com o povo do avesso.

TOMADA 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Karen. Script: a organização da produção audiovisual no telejornalismo. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-kraemer-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 14/01/2013.
- BACOCINA, Eliane Aparecida; CAMARGO, Maria Rosa R. Martins. Educandos e educadoras em EJA em contato com a arte: sujeitos da experiência. **Revej@** (UFMG), Belo Horizonte, v. 1, p. 1-15, 2009.
- BRAGA, Jonathan Taveira; KASPER, Kátia Maria. Experimentação e formação. In: POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 6., 2010. Rio Claro, **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2010. p. 56-68.
- BRAGA, Jonathan Taveira; KASPER, Kátia Maria; RODRIGUES, Juliana. Arte/inutensílios: formação e acontecimento em Hélio Leites. In: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011. São Cristovão. **Anais ...** São Cristovão: UFS, 2011. p. 75-83.
- BRAGA, Jonathan Taveira; KASPER, Kátia Maria. Formação, experimentação, invenção. **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 1, p. 39-46, 2013.
- BIERNASKI, Emerson. **(Des) formar, singularizar, experimentar, aprender: um estudo dos processos criativos de Fernando Rosenbaum. 20f.** Relatório de Iniciação Científica. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Ética e estética da existência: por um currículo “estranho”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 170-184, 2011.
- DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard.** São Paulo: Cosac Naif, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1995.
- DE QUADROS, Claudia Irene et al. Aspectos comunicacionais da educação nas mídias sociais digitais: o caso do youtube. **Ação Midiática-Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura.** v. 2, n. 5, p. 23-34, 2013.
- FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Res.pdf>> Acesso em: 18/11/2012.

FERNANDO, Filipe Santos. Relatos de formação: memórias, experiência e processos de subjetivação. In: SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGENS, POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO: Cultura e formação: imagens e encontros, 7., 2011. Rio Claro, **Anais ...** Rio Claro: UNESP, 2011, p. 78-90.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p.139-152, jan./jun. 2011.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. Faccioli; MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores (2007): 21-39.

_____. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

KASPER, Kátia Maria. **Experimentações clownescas: Os palhaços e a criação da possibilidade de vida**. 412p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – Campinas. 2004.

_____. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo. **Pro-Posições, Campinas**, v. 20, n. 3, p. 199-213, set./dez, 2009.

_____. Formação, Ecosofia, Biopotência: inventando-se entre o palhaço e o outro. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, p. 103-116, 2009.

KASTRUP, Virgínia. A apredizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicol. soc**, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 19, n.1, jan/abr, p. 15-22, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan/abr., p. 20-28, 2002.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade, Porto Alegre**, v. 28, n. 02, p. 101-115, 2003.

_____. **Nietzsche e a Educação**. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 135.

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

_____. Algumas notas sobre la experincia y suas lenguajes. In: BARBOSA, R.L.L.B. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed UNESP, 2004b. p. 19-34.

_____. Carta aos leitores que vão nascer. 2007. Disponível em <https://br.groups.yahoo.com/neo/groups/gepec_seminariodepesquisa/conversations/topics/1437> acesso em: 15/03/2014

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul/dez., p. 4-27, 2011.

_____. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 287-298, 2012.

LARROSA, Jorge; VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação (uma entrevista com Jorge Larrosa). In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina. 2007a. p. 129-156.

LARROSA, Jorge; FERNANDES, Susana; BARBOSA, Maria Carmen S. Experiência, escola e educação: conversando sobre escola, experiência e formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul/dez., p. 189-200, 2011.

MACHADO, Joicemegue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre. v. 3, n. 1, p. 1-9, 2005.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, maio/ago., p. 51-61, 2000.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan/jun., p. 35-48, 2008.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, v. 1, n. 2, p. 27-35, 1995.

OLIVEIRA, Marta Elaine. **Experiência como formação e formação como experiência: a invenção do professor de matemática atravessada pela experiência.** 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora. 2010

ORLANDI, Luis B. L. Deleuze- entre caos e pensamento. In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Sílvio; OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado (orgs.) *Conexões: Deleuze e imagem e pensamento.* Petrópolis: De Petrus; Brasília: CNPq, 2011. p. 145-154.

RAMOS, Eugenio Maria de França; SARTORI, Adriel Fernandes. Ferramentas audiovisuais como instrumento no ensino de Física. In: SNEF, 17., São Paulo, **Anais ...** São Paulo: USP, 2007. p. 26-35.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005. p. 87

REZENDE FILHO, Luiz Augusto; PEREIRA, Marcos Vinícius; VAIRO, Alexandre Cunha. Recursos Audiovisuais como temática de pesquisa em periódicos brasileiros de Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 183-203, 2011.

ROTONDO, Margareth Aparecida Sacramento. **O que pode uma escola?** 158p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista - Rio Claro. 2010.

SARTORI, Adriel Fernandes. **Produção docente de vídeos digitais para ensino de física: desafios e potencialidades.** 131p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012

SILVA, Tomas Tadeu. **O Currículo como Fetiche.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 117.

SILVEIRA, Leonardo. YouTube: um processo formativo audiovisual e a autoria na contemporaneidade. EPENN, 20., **Manaus**, Anais ...Manaus: UNEB, 2011. p. 52-68

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sobre el precio de la investigación pedagógica In: **Mensajes E-Ducativos desde tierra de nadie.** Barcelona: Laertes Educación, 2006. p.129-145

SIMÃO, José Pedro Schardosim et al. Utilização de Experimentação Remota Móvel no Ensino Médio. **RENOTE**, v. 11, n. 1, p. 29-40, 2013.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.

VASCONCELLOS, Maria Helena Falcão.; *et al.* Cultura, conhecimento e subjetividade: uma dobra do olhar. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MIRANDA, Sônia Regina (Orgs.). **Trajetórias**: caminhos na pesquisa em educação. Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 227-240.

VASCONCELLOS, Jorge. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p.155-168, 2008.

_____. Bergson e as imagens do cinema moderno. Princípios: **Revista de Filosofia**, v. 1, n. 1, p. 5, 1994.

ZANFELICE, Camila Cilene. **Cinema de desheróis: matéria de expressão para uma metodologia de pesquisa com crianças**. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro. 2009.

TOMADA 7 – APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais, ou responsáveis:

Seu (a) filho (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa, que intitula-se “Processos experimentais de formação: entre educação, ciências e cinema”, e que será realizada no segundo semestre letivo de 2012, no Colégio Estadual Segismundo Falarz, com alunos(as) do Ensino Médio, no qual seu(a) filho(a) estuda. A pesquisa tem por objetivo construir e analisar processos experimentais de formação, no qual os(as) estudantes produzirão um filme sobre conteúdos programáticos do ensino de Física, produzindo também o *making of* (documentário sobre a produção do filme). Será analisado todo o processo de construção desse trabalho, bem como depoimentos posteriores dos(as) participantes. As filmagens acontecerão dentro da escola e nos terminais de ônibus da região. As imagens produzidas e os depoimentos serão utilizados apenas para finalidades científicas (para apresentação da pesquisa em eventos acadêmicos, publicação de artigos, e defesa pública da dissertação de mestrado). Assumimos o compromisso de garantir uma relação de respeito com os(as) estudantes, que não serão expostas a situações constrangedoras durante as filmagens. Após o término das filmagens, o material passará por estudos por parte do pesquisador. Os(as) estudantes (através de manifestação de seu responsável) têm total liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Eu, _____, estando ciente das condições de realização e dos objetivos da pesquisa citada acima, concordo e autorizo a participação de meu(a) filho(a) _____ nesta pesquisa - cujas imagens serão utilizadas integralmente ou em partes, para a realização das atividades citadas acima, sem restrição de prazos, ficando seu controle vinculado à UFPR, quem tiver a guarda das mesmas - através da assinatura em duas vias deste termo de consentimento livre e esclarecido, do qual receberei uma via assinada, e outra via ficará na posse do pesquisador responsável.

Identificação do responsável:

Nome: _____

RG: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Data de Nascimento: ___/___/___

Identificação da pesquisa:

Título da pesquisa: Processos experimentais de formação: entre educação, ciências e cinema.

Professora responsável: Dra. Kátia Maria Kasper – UFPR

Pesquisador responsável: Murillo Pereira Azevedo – UFPR

Telefone para contato: 41 3049 4108 / 41 9644 2008.

Nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Data: 04/12/2012

Murillo Pereira Azevedo

Assinatura do(a) responsável

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DO VÍDEO PRODUZIDO

²⁷Roteiro - Já ouviu falar?

INT.

1. Um plano de uma TV fora do ar vai sendo alternado com um black. Música de suspense ao fundo. Aparece então a figura de Jigsaw e volta para o black.

2. Depois de alguns segundos, com um fade-in vem uma subjetiva que começa no chão, com o foco doce, sobe, faz um movimento de pan para a esquerda, depois para a direita novamente, até encontrar a TV.

JIGSAW

Oi Jão, eu quero jogar um jogo com você.

JÃO

(off) Quem é você? O que você fez comigo? Por que eu estou aqui?

²⁷ O roteiro escrito só foi elaborado após as filmagens

A imagem fica superexposta e então volta para o black.

UM JOVEM ENTRE A VIDA E A MORTE

UM MITO QUE MATA

3. Plongée do jovem deitado no chão, com uma manga e uma caneca de leite ao lado. A imagem tem as bordas borradas. Ele acorda, senta-se no chão.

JIGSAW

Você quer sair daqui?

JÃO

Quero.

JIGSAW

Você tomou um veneno que te mata em cinco minutos. O antídoto está na mistura de leite com manga.

JÃO

Mas isso não mata?

JIGSAW

A escolha é sua.

O jovem pega a manga e a caneca do chão. Fade to black.

O QUE VOCÊ FARIA?

Uma imagem de explosão aparece ao fundo, com a frase JÁ OUVIU FALAR? em primeiro plano. As imagens de fogo continuam e vem as palavras MITOS URBANOS.

INT. BIBLIOTECA

4. Plano médio conjunto dos dois rapazes sentados um de frente para o outro.

RICK

E aí, mano, beleza?

Eles se cumprimentam.

LÉO

Beleza!

RICK

Já ouviu falar de mitos urbanos?

LÉO

Mitos urbanos? Já ouvi falar. Já ouvi falar de vários aí, um deles eu até acredito. Outros eu não acredito porque parece bobagem.

RICK

Tipo leite com manga...?

LÉO

É, esse aí é uma bobagem que dizem aí, que leite com manga faz uma reação química no estômago e a gente passa mal.

RICK

Pô, cara, tive uma ideia, por que a gente não sai por aí perguntando para as pessoas o que elas acham desses mitos.

LÉO

É uma boa.

RICK

Vamos fazer isso?

LÉO

Vamos nessa então.

Eles se cumprimentam novamente e o título A PESQUISA DE CAMPO aparece na tela. A câmera sobe e acompanha os jovens enquanto guardam livros.

5. ENTREVISTAS

PESQUISA NA INTERNET

INT. COLÉGIO

6. Plano geral com RICK mexendo num computador em primeiro plano, e outro mais ao fundo.

7. Plano geral em plongée de RAPAÇ 1 mexendo num computador, do lado esquerdo.

INSERTS DE IMAGENS DE OUTRAS PESSOAS MEXENDO EM
COMPUTADORES, SEGUIDA DE TRANSIÇÃO COM ZOOM.

INT. BIBLIOTECA

8. Plano geral de RICK e LÉO sentados em uma mesa, com uma estante da biblioteca ao fundo. Estão lendo livros.

LÉO

E aí, cara, com essa nossa pesquisa, o que a gente concluiu?

RICK

Percebemos que nas entrevistas algumas pessoas acreditam, e outras não. Enquanto a gente procurava na internet, vimos que não tem uma fonte segura para o mito, porque tem duas hipóteses: a primeira diz que no tempo do Brasil colonial os fazendeiros eram os únicos que podiam ter leite no cardápio, e, lógico, os escravos que faziam a Ordenha, porém, eles também queriam tomar leite, e tinham o costume de comer muita manga. Por isso, os fazendeiros inventaram esse mito, que é misturar leite com manga, que causa indigestão e podia até matar.

LÉO

E a segunda hipótese é que ao invés do leite ser caro e raro, a manga que era cara e rara, vinda da Índia e pouco produzida no Brasil. Os escravos roubavam manga à noite, fazendo com que a produção fosse muito prejudicada.

FUSÃO

(CONTINUED)

CONTINUED:

9. Continua um plano dos dois, mas com a câmera mais baixa.

RICK

A mistura de leite com manga forma uma dupla super nutritiva, a manga tem caroteno e vitamina A.

LÉO

Além de ser fonte de vitamina C, fósforo, ferro, cálcio, lipídios e proteína. O leite por sua vez é rico em proteína, cálcio, vitaminas A e D, riboflavina e magnésio.

RICK

Além disso, se essa mistura fizesse mal, não existiria suco de manga com leite.

LÉO

Ou, iogurte de manga.

CREDITOS FINAIS

APÊNDICE 3 – DVD CONTENDO O *MAKING OF* E VÍDEO PRODUZIDOS