



A conversação em psicanálise articulada com o cinema: uma intervenção com jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública na periferia de Belo Horizonte

Conversation in psychoanalysis articulated with cinema: an intervention with young people from Youth and Adult Education (YAE) in a public school on the outskirts of Belo Horizonte

Grimberg Dailli Silva

Mestre em Ensino e Docência

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte - MG,

CEP: 31270-901

E mail: grimbergx@yahoo.com.br

Pedro Teixeira Castilho

Doutor em Teoria Psicanalítica e Pós-Doutor em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (USP), Pós-Doutorando em Psicologia Clínica pela New School of Social Research Nova Iorque

Instituição: New School of Social Research Nova Iorque

Endereço: 6 E 16th St, New York, NY 10003, Estados Unidos

E-mail: contatocastilho@gmail.com

César Teixeira Castilho

Doutor em Ciências do Esporte e Motricidade Humana pela Université Paris-11 e Pós-Doutor em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte - MG,

CEP: 31270-901

E-mail: castcesarster@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Pretendemos apresentar intervenções realizadas com jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública de Belo Horizonte tendo como dispositivo metodológica a Conversação de orientação psicanalítica e o cinema. Entendemos que o cinema funciona como narrativas que disparam questionamentos para que os jovens possam trabalhar as suas realidades levando em consideração suas condições de sujeitos a partir



do dispositivo da conversação. Neste ponto, vamos articular o cinema e a técnica da conversação como uma metodologia a ser aplicada com os jovens que frequentam a EJA em uma escola da periferia de Belo Horizonte.

2 JUVENTUDES, EXPERIÊNCIAS E ESCOLA

Entendemos que a juventude é uma construção que surge historicamente quando um estágio da vida é estabelecido entre a infância e a idade adulta sob certas necessidades de reprodução social, o que está associado a uma mudança psicobiológica nos indivíduos. Um processo em que o indivíduo começa a se considerar produtivo e responsável.

No início do século XX, os jovens emergem como objeto de estudo de algumas áreas do conhecimento, trazendo uma reflexão mais ampla sobre como viver e experimentar os novos tempos e espaços. Mais do que uma etapa preparatória para a vida adulta, porém já distante da infância, este segmento reelabora sua identidade¹ e subjetividade² com a criação e a apropriação de vínculos ligados geralmente ao lazer, às novas tecnologias e à cultura produzida e consumida pelo mesmo. Segundo Martín-Barbero (2008), para melhor compreender este grupo social, é preciso considerar a carga simbólica com a qual constrói seus sentidos de vida.

Suas experiências *sui generis*, bem como as formas de existir e entender o mundo, mostram que essa fase da vida não pode ser considerada como passagem, muito menos homogênea. Entendemos que a juventude é uma construção socio-histórica cuja visão, importância e necessidades variam a partir das vivências e realidades particulares, de suas épocas e dos contextos em que os sujeitos se localizam (MARGULIS; URRESTI, 2008). Daí falar em juventudes,

¹ Aqui entendida como um apego temporário do “eu” condicionado às questões históricas e sociais. Ver mais em: HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. In: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 7-23.

² Aqui entendida, numa perspectiva psicossocial, como a organização psíquica das forças pessoais e sociais que operam sobre o indivíduo obtendo dele reações para criar sentidos e se desenvolver. Ver mais em: REY, Fernando González. A subjetividade e seu significado atual na construção do pensamento psicológico. In: REY, Fernando González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2005. p. 199-274.



no plural, referência conceitual adotada por inúmeros pesquisadores. Tais estudos defendem que os jovens exercem suas juventudes a partir das experimentações mais significativas dentro de suas reais condições e situações sociais, o que implica dizer que o modo como são vistos enquanto grupo geracional passa pelos atravessamentos das vivências de gênero, raça/etnia, classe e território, por exemplo. Isso equivale a concordar com a existência de vários modos de ser jovem dentro das realidades particulares em que estão inseridos.

A partir disso, podemos definir parâmetros para pensar numa identidade ou cultura juvenil que, conforme Pais (1993, p. 54-55), corresponde ao conjunto de valores aos quais aderirão e expressarão os diferentes jovens. Segundo o autor, esses valores juvenis requerem “um espaço social próprio” (PAIS, 1993, p. 24), que ora concorre ora compartilha com as demais gerações. Porém, é inegável o caráter de negociação, nem sempre confortável, que as culturas jovens assumem no seio da sociedade. O pesquisador acrescenta também que “é impossível compreender as culturas juvenis sem entender o *significado* que correntemente, os jovens dão às suas ações, às suas atividades quotidianas” (PAIS, 1993, p. 60, grifo do autor).

Ainda de acordo com Pais (1993, p. 56), a aceitação desse grupo na sociedade se dá de forma paradoxal. As demais gerações podem ou não internalizar os valores próprios das culturas juvenis, na medida em que estas se aproximam de determinados padrões que ditam a ordem social. Assim, o modelo de jovem, com suas licenças para poderem existir, passa a ser imitado pelo adulto, principalmente na ideia pela busca da felicidade plena e da beleza física. Esta reflexão também é apontada por Kehl (2004), ao afirmar que o mesmo adulto, quando abandona o lugar geracional que deveria ocupar, passa a ostentar símbolos juvenis, oferecidos como mercadorias e signos, para potencializar a impressão de longevidade ou inclusão. No entanto, imitar o jovem não exclui criticá-lo na sua fase não adulta. De maneira metafórica, a autora diz que a vaga de adulto está em aberto. Essa ausência na cadeia geracional reforça o pensamento de que não há mais experiências a serem transmitidas, limitando



a experiência existencial de juventude ao consumismo e à espetacularização, o que aumenta a sensação de vazio nesses sujeitos.

A sociedade na contemporaneidade deixou de ter seus referenciais calcados na figura do pai e na verticalidade, não fornece mais os bens ou ideais necessários para uma vida, assim como a família, a tradição, a religião ou o emprego em uma empresa. A saturação e transbordamento dos grandes modelos, como ser pai, ser mãe, pertencer ou pertencer a uma empresa ou à mesma religião, gerou um vácuo. A segurança e outros aspectos da vida humana entraram no campo do 'individualismo'.

É na escola, sobretudo, que encontramos reunidos, com regularidade, um número considerável de jovens que apresentam seus conflitos oriundos dos contextos em que estes sujeitos estão inseridos: a contemporaneidade. Porém, este espaço costuma invisibilizar algumas expressividades deste segmento quando dificulta um projeto que contemple melhor as expectativas e interesses num ensino e aprendizagem mais significativos às suas vidas. Tradicionalmente organizada em torno da lógica adultocêntrica e capitalista, esta instituição tende a reproduzir o modelo produtivo onde os alunos são considerados peças para o mercado. Tal visão de sociedade, muitas vezes legitimada pelas políticas educacionais vigentes, transforma o ambiente escolar num local desinteressante para quem ali estuda.

Arroyo (2009) afirma que a educação é um direito a conhecer, a conhecer-se e a ser reconhecido. A escola contemporânea, em especial a dos meios populares, é o lugar do corpo e da voz daqueles que, muitas vezes, são esquecidos em alguma pedagogia que privilegia apenas as operações mentais-cognitivas e se esquece desses novos sujeitos que chegaram. “Durante décadas ficaram tão silenciosos, ou tão silenciados, que nem pareciam estar lá” (ARROYO, 2009, p. 33). É preciso ver esses “corpos que falam até quando silenciados” (ARROYO, 2009, p. 122), pois carregados de experiências próprias de vida, dão sentidos diversos às suas trajetórias escolares.

Por vezes, nossos alunos, passam anos assistindo aulas onde se explica tudo, menos suas vidas. Por que a escola e seus professores que sabem tanto sobre tantas matérias pouco sabem e explicam sobre



a infância, a adolescência, a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, culturas, valores (ARROYO, 2009, p. 305)?

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – é uma modalidade do ensino básico preenchida por um público incluído relativamente recente na educação formal. São os chamados “fora de faixa”, ou seja, jovens com idade superior à indicada para terminar a escolarização básica, além de adultos e idosos que não tiveram acesso aos estudos na época considerada certa.

A EJA, no entanto, não deve ser entendida como um mero reparador do tempo e do conteúdo perdidos, haja vista a variação de idades, interesses, estímulos, experiências e modos de aprender. Por isso, as aprendizagens devem se configurar não apenas nos conteúdos, mas em algumas habilidades que atendam às suas diversas trajetórias e necessidades.

3 A MEDIAÇÃO PELO CINEMA

O cinema na educação pode configurar-se como uma pedagogia capaz de desenvolver, através do exercício do olhar, da escuta e da fala, bases do diálogo, o desejo pela observação, reflexão, (re)construção e socialização. A proposta é possibilitar um espaço para a discussão de temas ligados principalmente ao universo juvenil no qual os alunos se constituem, a partir dos debates em torno dos filmes exibidos. Por agradar a uma geração imagética e por seu caráter artístico-poético de mediação na construção do conhecimento, os estudantes contariam com uma ferramenta a mais para analisar coletivamente suas próprias existências.

Ao analisar o cinema como uma pedagogia, Louro (2000) reconhece seu caráter ideológico e afirma que a sétima arte, por sua “popularidade e influência”, transformou-se numa “instância formativa poderosa” e, como tal, pode provocar “novas práticas e novos ritos” (LOURO, 2000, p. 423). Visto assim, os grupos hegemônicos tenderiam a se apropriar deste recurso para disseminar suas representações e interesses.

De acordo com Cabrera (2006), a dimensão ideológica está presente em toda obra fílmica, em maior ou menor grau. Poderíamos dizer que a câmera é



ideológica, por natureza, na sua função de, além de captar uma imagem, conduzir o espectador por diversos caminhos. O autor, ainda, considera o triplo jogo do cinema: enquanto indústria, em seu aparato técnico; enquanto arte, em suas particularidades de linguagem e enquanto meio de comunicação, com sua força de expressão de uma mensagem. Contudo, reitera que uma das funções do cinema é lidar com o sensível, pois o filme nos faz sentir, reagir a estímulos provocados pelas cenas. Por mais que seja rodeado de intenções, o que se propõe é problematizar as imagens e as histórias que serão reapropriadas pelos espectadores a partir de seus saberes e emoções.

Nessa linha, Barthes (2004, p. 44) afirma que o espectador vai sempre além do que vê, pois capta o que não é mostrado na tela. Interessa aquilo que lhe é relevante. Dessa maneira, o cinema não pode ser visto apenas como representação e sim como sugestão para provocar sentidos e não os preencher. A imagem não é; ela simboliza e insinua sem dar uma resposta, já que a construção de sentido não é evidente, mesmo que exista em torno dela um discurso já culturalizado.

Embora com boas intenções pedagógicas, há críticas sobre o *modus operandi* do cinema na escola, que limita e banaliza o filme, quando este não “convoca a inteligência do espectador” (LEANDRO, 2001, p. 30), transformando, assim, os contextos de aprendizagem em difusores das ideologias da indústria cultural. É necessário, então, desenvolver um processo cognitivo capaz de ultrapassar as imagens e narrativas atreladas aos modelos hegemônicos reproduzidos nas escolas. Nisso consiste a pedagogia intrínseca do cinema, isto é, o encontro com o saber a partir do interior da própria obra e não nas formas periféricas de sua apropriação.

[...] as imagens são capazes de suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo. [...] o filme como *local* de trabalho, *local* de realização do ato criador do homem e, portanto, de transformação do mundo: essa parece ser a pedagogia essencial da imagem. A imagem pensa e faz pensar (LEANDRO, 2001, p. 31, grifos da autora).



Segundo Rancière (2010), o sujeito presenciador da obra fílmica recebe o nome de “espectador emancipado”. Essa emancipação consiste na reconfiguração das fronteiras dos saberes e das ações do sujeitos “que põem em jogo suas competências” (RANCIÈRE, 2010, p. 34) para produzir um novo contexto. A condição para isso é que se coloquem no centro como participantes ativos e não se deixem apenas seduzir pelas imagens como um *voyeur*. Tal processo não ocorre somente pelas vias da racionalidade, mas perpassa pela experiência com o sensível.

Ao nos colocar na presença de representações e comportamentos sociais, a sétima arte desperta emoções e inquietações que aguçam nossa vontade de expressar. Com isso, podemos reavaliar nossos conceitos e nos abrimos a outras possibilidades de relações entre os indivíduos com seus pares e na sociedade como um todo. Além da função estética, o cinema, na educação e nessa perspectiva aqui apontada, tem uma função ética, pois parte do signo linguístico e semiótico para trazer à cena as experiências do espectador.

4 O MÉTODO DA CONVERSAÇÃO

A Conversação é um instrumento de origem psicanalítica proposto por Jacques-Alain Miller, nos anos 90 (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006). Inserido à Educação e a outras áreas, este procedimento, além de trazer “uma inversão importante: não mais falar *sobre* os alunos, mas falar *com* eles, ou seja, concebê-los como sujeitos *em* conversação” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, grifos dos autores), abre espaço para a fala e a escuta espontânea, favorecendo a interação e a troca de experiências. O eixo é a oralidade, em que a palavra puxa outras palavras e diferentes ideias formando ressignificações e novos saberes.

A Conversação é a oferta e a escuta coletiva e livre da palavra por aqueles que, com suas experiências mais particulares, falam abertamente das questões concretas que os afetam para, assim, ampliar os sentidos enraizados dos discursos que proferem.



Uma conversação é um modo de associação livre, caso seja exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama a outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiarmos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – mas uma “associação livre” coletivizada, da qual esperamos certo efeito de saber. Quando tudo corre, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam, e, finalmente, às vezes, resultam em algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2003, p. 15-16 *apud* FERREIRA, 2018, p. 137).

Para Ferreira (2018), a Conversação é um método de psicanálise aplicada, já que vai a campo e ultrapassa o efeito terapêutico-clínico, ao se encontrar com outras áreas do conhecimento gerando, assim, uma produção de saber, tanto para os pesquisandos quanto para o pesquisador. Os ensinamentos verbalizados de um agem sobre o que o outro sabe, num processo de (re)constituição do sujeito que não está pronto. Por isso, o uso acadêmico desse instrumento metodológico pode ser considerado uma pesquisa-intervenção (SANTIAGO, 2008 *apud* FERREIRA, 2018, p. 130-131), na medida em que não busca apenas a informação, mas provoca interferências no sujeito.

Ainda segundo Ferreira (2018, p. 132-133), este método não tem o caráter de terapia, pois se distancia da orientação, capacitação ou informação. O trabalho não consiste em resolver as dificuldades do sujeito, mas trazer a reflexão para que este se organize para lidar com elas.

“Uma conversação não é qualquer fala” (FERREIRA, 2018, p. 133). Ela é um dizer que diz algo além do dito. Se os falantes não forem tocados pelo que dizem, o conteúdo da conversa transforma-se num simples falatório. Mesmo sem a obrigatoriedade em ser um psicanalista para conduzi-la, é aconselhável que o profissional seja alguém “atravessado pela ‘experiência da palavra’, [...] sensível à discordância entre o que se diz – o enunciado – e o que se ‘quer’ dizer [...] – a enunciação” (FERREIRA, 2018, p. 133, grifos da autora). O condutor da Conversação faz provocações, mas deve ser um atento às demandas do grupo, seja nas surpresas, nas repetições e até mesmo nos silêncios que aparecerem, pois é ali que estão as possibilidades do novo.



Entende-se que a Conversação é uma oportunidade de lidar com a palavra para problematizar o socialmente instituído, sem a pretensão de esperar consensos. Além disso, é uma forma de fortalecer a voz dos que passam por processos de exclusão e de invisibilidades.

5 A APLICAÇÃO DO DISPOSITIVO DA CONVERSAÇÃO ARTICULADA AO CINEMA

Esta metodologia foi utilizada com estudantes da EJA de ensino médio, em uma escola pública de Belo Horizonte/MG. O grupo era formado por, aproximadamente, 25 pessoas cuja faixa etária variava entre os 18 e os 60 anos. Ao final, pudemos perceber como se organizam e organizam seu mundo, principalmente em torno de suas fraquezas mais eminentes, dos estereótipos socialmente construídos para si e para o “outro” desconhecido e das narrativas de superação em suas trajetórias. Nesse sentido, esses sujeitos se revisitam e se (re)constroem “no ato mesmo de sua palavra” (FERREIRA, 2018, p. 144).

Tivemos cinco sessões, quatro delas a partir da exibição e discussão de filmes e a última com uma dinâmica e avaliação. Abordaremos a primeira intervenção e seus aspectos mais relevantes.

O primeiro filme trabalhado foi **Uma onda no ar** (BRA, 2002), na escola estadual. Resumidamente, a história aborda os desafios da criação de uma rádio comunitária, por um grupo de quatro amigos, moradores de um aglomerado. Após a exibição, uma aluna revelou, em particular, que se reconheceu na obra porque fora nascida e criada naquele lugar. Isso prova que o cinema realmente provoca a sensibilidade/subjetividade agindo sobre a memória e a experiência dos sujeitos. Durante a Conversação, em círculo, outros alunos falaram sobre suas vidas, a partir do que as imagens provocaram. Questões como discriminações sofridas, projeto de vida e comportamento juvenil vieram à tona. É essa mesma aluna quem inicia contando uma parte de sua história.

Não sou muito de falar não. Eu vivi boa parte desse filme. Quando fui lá no auditório assistir, fiquei muito emocionada. Vou contar um fato real, vivido por mim lá no aglomerado. Eu tive duas oportunidades. Eu era nova, estava desempregada e queria ganhar dinheiro. Aí eu falei:



“Vou vender droga”. Aí falei com o chefão lá. Ele falou: “Eu gosto muito de você, gosto muito de sua família, você é conhecida e tal, mas vou falar o ponto bom e o ponto ruim e você resolve. O ponto bom: você não é usuária, você tem um ponto bom, vai ganhar muito dinheiro e não vai ficar devendo ninguém. O ponto ruim: você não vai ter sossego para dormir, nego vai querer te derrubar para tomar o seu ponto e polícia vai vir toda hora para poder buscar o dele e você sempre vai ter que ter e para poder derrubar sua boca para colocar um na sua boca”. Falei: “Então eu já não quero essa vida. Vou trabalhar de carteira assinada que é melhor”. Então eu tive essa oportunidade. Aí no decorrer do tempo, fui trabalhar e engravidei. Quando eu engravidei, eu quis ter uma gravidez independente, eu não queria pai para a minha filha. Aí eu vindo do hospital de madrugada, porque eu passei mal, mas não era nada, era só um susto, gravidez de primeira viagem, eu voltando do hospital, a polícia foi lá para buscar o que era deles. Aí me colocou no muro. Falou: “Deita”. Eu falei: “Não vou deitar”. Falou: “Deita”. Falei: “Não vou deitar”. Falou: “Pode deitar. Isso aí é um filho de bandido”. Falei: “Não vou deitar. Se o senhor quiser que eu deite, o senhor me põe no chão”. Então, assim, eu fiquei muito horrorizada porque, até hoje, tem muito preconceito com o pessoal lá da favela. A gente não tem vez. A gente não tem voz. O preconceito é muito. (Aluna 1).

Esta fala de uma mulher jovem negra retoma as situações de preconceito e discriminação vividas em função da diferença de classe, perpassadas pelas questões racial, de território e de gênero, já que a autoridade, neste caso, representada pela figura policial masculina, quer deixá-la em posição de inferioridade, ou seja, deitada no chão. A temática de subjugar e violentar física e simbolicamente o negro morador da favela, trazida na conversação pela aluna, aparece durante todo o filme. Decerto, causou sua imediata identificação com o universo já vivido por ela. Destaca-se também o árduo processo de sua construção do projeto de vida para ser reconhecida como cidadã, inicialmente marcado pelo acesso ao dinheiro e sua opção pela licitude. Outro aspecto relevante é o tratamento dado ao seu próprio corpo, ou seja, a aceitação da maternidade independente e o enfrentamento para viver numa sociedade machista.

Ao assistir ao filme, a estudante pôde falar sobre as imagens que a sua experiência de vida produziu diante do que viu nas cenas. O filme tem a função de interpretar seus espectadores instigando-os a contar as suas histórias pessoais. A metodologia da Conversação conduz a uma justaposição da imagem fílmica com a da realidade, situando o sujeito em uma narrativa que possibilita a



construção de sua identidade diante de si mesmo e de seus pares, além de dividir suas experiências localizadas em um certo momento da sua história.

Uma segunda aluna jovem que relutou a princípio, mas depois fez questão de tomar a palavra, também contribuiu na conversação.

Eu casei nova. Envolvi com um cara mais velho. Eu tinha a vida que eu queria. Ele me dava de tudo. Até eu engravidar. Engravidei e aí no meu medo eu queria a separação. Teve muita briga. Eu já sabia que ele fazia coisa errada. Eu não aceitava, mas eu sabia. Aí no fato da gente discutir, eu pedi a separação e ele não aceitou. Naquela briga, eu com menino novo. Um dia, os homens invadiram lá em casa, só que eu não abri. Aí a polícia invadiu lá em casa, quebrou minha casa toda, me bateram na frente do meu filho, fizeram muita sacanagem e me levaram. Ficaram rodando comigo a madrugada inteira, até eu achar o pai do meu filho. Só que eu não sabia porque a gente tinha brigado. Então, a partir desse momento, eles me levaram e colocaram a culpa de tudo que tinham achado dentro da minha casa em mim. Então, fui humilhada por eles, dentro de casa e fora de casa, porque quando eu cheguei no presídio eles ficavam rindo e falavam assim: “Você é uma menina nova”. Mas me chamavam de nome vulgar. Eu ficava calada, só escutando. Eles riam, pegavam meu celular, viam as fotos, “olha como ela é”, ficavam fazendo comentários ruins. E eu já não estava sabendo, em choque, sem meu filho, sem saber no outro dia. Há pouco tempo eu saí da prisão. Ainda estou respondendo. Mas pelo fato de eu ter saído, hoje eu tenho vergonha do que os outros vão falar porque, a partir do momento que eu piso na rua, não tem quem não olhe para mim e fala: “Olha lá a menina que aconteceu isso e isso”. E hoje esse fato da discriminação do que os outros falam, porque querendo ou não, eles não sabiam da minha vida. Quando aconteceu isso foi um choque. E hoje eles olham diferente. Eu já não tenho coragem de ir para a rua com o meu filho sentar numa pracinha. É uma coisa. “Ah, você...”. Tem a superação, que você saiu dessa, procurou uma escola, está querendo um trabalho digno. Por ele é. Porque qualquer outra pessoa no meu lugar tinha revoltado. E eu não quero isso para mim nem para o meu filho. Eu quero o melhor. (Aluna 2).

A exposição deste segundo relato foi motivada pelo anterior. Na Conversação, as palavras puxam outras palavras e os participantes vão dando sentidos aos seus dizeres, enquanto os dizem. Novamente provocada pela temática recorrente do preconceito, no filme e na fala de outros alunos, esta jovem também se identificou com a superação, um dos pontos-chave da obra exibida, embora a aluna ainda esteja revestida com uma carga de autoexclusão fruto da representação social³ sobre o conceito de “cidadão do bem”, ao afirmar

³ Aqui entendida como a interpretação e o sentido que se dá à bagagem de vida e seus modos de experimentá-la no cotidiano. A esse respeito, ver JODELET, Denise. Experiência e



que, mesmo livre da prisão, não tem coragem de sair em público com o filho, por medo do que as pessoas vão dizer.

Em ambos os relatos, percebe-se a conversação como o lugar que materializa a experiência criando, assim, uma relação de posicionamento dos sujeitos que, em seus pontos de escuta e de fala, assimilam um novo saber e aprimoram a interação. Conseqüentemente, as alunas acima passaram a ser vistas de outra maneira na sala, já que, antes, suas histórias de vida eram desconhecidas e elas também seguiam despercebidas durante as aulas.

Outro ponto importante foi o fato de dois rapazes não quererem participar da Conversação, mas pedirem para se sentarem no fundo da sala. Atentamente ouviram os participantes no que tinham a falar. Não é o ideal na conversação, mas mesmo no silêncio construíam suas ressignificações. Prova disso é que se incluíram ao grupo, em outros dias de trabalho, sendo que um desses alunos passou a envolver-se de forma mais intensa.

Curiosamente, um tema já percebido durante as observações que fiz da turma nos momentos de aula, surgiu no decorrer dessa e das outras discussões. O conflito geracional aparece latente, embora velado, em variáveis níveis, entre os colegas. Nesta Conversação, ele ressurgiu, no momento em que falávamos sobre a comunicação juvenil, elemento presente no filme.

Mediador: *Vocês acham que esse tipo de linguajar nessa cultura jovem, o tipo de vocabulário, as músicas, a cultura que ele realmente curte, ele faz isso por escolha mesmo ou existem mecanismos que vão incentivando? Isso é natural?*

Aluna 3: *Eu acho que eles fazem pra aparecer. Os jovens são muito aparecidos. Eles gostam de se sentir bem melhores, superiores. Eles gostam de falar que ali tem uma “boca”. “Eu tô ali trabalhando naquela boca”. Só que não é bonito. Aquilo vai matar a pessoa. Ou vai pro caixão ou vai pra cadeia. [...] Eles não respeitam os pais, não respeitam ninguém. Você vai conversar e eles não querem saber. As mulheres eles não respeitam porque até a música aí, o funk, não é música, não tem uma letra. Eu acho que eu sei escutar uma boa música [...]. Se eu tivesse filhos eu deixaria meus filhos irem numa danceteria. Hoje eu não deixo porque arrisca não voltar vivo. A pessoa já sai de casa com intenção de usar drogas, de aprontar lá.
[...]*

representações sociais. In: MENIN, Maria Susana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 23-56.



Aluna 4: *Eu estudei aqui na escola há 18 anos atrás. Os meninos queriam fumar maconha. Era um absurdo alguém entrar com maconha. Os meninos faziam fila. Aqui no fundo tinha uma parede que ela era de isopor. Os meninos furavam a parede pra ir fumar maconha lá atrás ou então quebravam a parede. Hoje em dia não tem isso não. A maconha tá na escola o tempo todo. Não tem horário não. Hoje banalizou tudo. Então hoje em dia o que é ser jovem? Ser jovem é não ter limite. “Eu faço o que eu quero, eu não respeito ninguém, foda-se o mundo, e daí? Não dá nada pra mim”. E por falar não dá nada pra mim, o meu filho foi agredido na escola e foi isso que eu ouvi do menino: “Se eu tiver que bater eu bato de novo. Não dá nada pra mim”. O governo entrou com a lei da palmada. Você não pode dar uma palmada no seu filho que você vai ter que prestar contas pro Conselho Tutelar, mas a polícia pode bater no seu filho porque cismou com a cara dele. Às vezes ele tá saindo da escola porque não tá com a blusa de uniforme. Aí o policial se acha no direito de bater na cara do seu filho. O pai e a mãe não podem trabalhar e dar uma vida boa pro filho que ele é vagabundo. Hoje tem uma ação? Tem. Hoje esse mesmo filho meu que apanhou na cara, da polícia, ele participa do Projovem, que é um projeto que eles têm hip hop, tem passeios de cultura. Só queo pessoal não quer saber de receber cultura na escola. Eu tenho professores que eu admiro até hoje em dia. Muitos aqui, até da nossa turma, veem o professor como uma pessoa qualquer que tá ali. Acha que o professor tem que ouvir o que o aluno quer falar.*

Aluno 5: *Isso é uma é uma indireta?*

Aluna 4: *Não é uma indireta. É uma direta pra quem não respeita porque, inclusive na nossa sala, nós, as velhas, as coroas, a gente tem hora que a gente assusta.*

Aluno 5: *Estamos no século XXI.*

Aluna 4: *Sim, estamos no século XXI, mas no século XXI também existe educação.*

Embora em outros momentos a figura do mediador precisasse interferir para a condução dos trabalhos, aqui a intervenção fora mais intensa, uma vez que se instaurava um princípio de discussão que provocava um leve mal estar no grupo. Dessa forma, foi preciso sintetizar sobre as várias concepções de juventudes, os imaginários e as representações sociais depositados sobre elas.

A aluna 3 faz claramente provocações aos jovens, com sua resposta taxativa e a visão pejorativa dessa geração, colocando a sua num patamar de superioridade cultural.

Já as memórias escolares da aluna 4 remete-nos a um outro tempo difícil de ser comparado à atualidade, devido às rápidas transformações sociais e culturais especificamente em relação às drogas, à escola e à família. Esse aprofundamento da conjuntura não fora levado em conta ao colocar na mesma balança os jovens de diferentes épocas. Há um misto de contradição e



fundamentalismo nesse discurso recheado pelo senso comum, quando afirma, por exemplo, que o governo facilitou a falta limites e a falta de perspectivas dos jovens, mas oferece ações formativas para os mesmos.

Nas três falas percebe-se um alto teor de preconceito direcionado às gerações e isso é materializado nos próprios colegas da classe. Enquanto para a geração adulta o jovem é violento, inconsequente e desrespeitoso, para a geração jovem, o adulto está desatualizado e em uma outra época. Costumam fazer até piadinhas com a presença dos mais maduros naquele espaço, como afirma uma aluna jovem que reconhece outras formas de discriminação:

Aqui na escola as pessoas falam que porque a pessoa é velha não pode estudar. Aqui na sala mesmo uma pessoa falou que uma moça da outra sala era velha e que ela ia terminar o estudo e morrer. Isso é horrível, o maior preconceito. Minha irmã, ela formou em Direito. Quando a gente tava lá na formatura, o cara entrou na cadeira de rodas. Aquilo foi a maior emoção. Aí eu resolvi voltar a estudar. Eu disse: “Como assim? Eu aqui nova desse jeito perdendo tempo”. Ele era idoso e entrou na cadeira de roda. Formou e tudo mais. Ele virou e falou que era uma pessoa de 80 anos e não pode estudar? Igual as pessoas gordinhas. As pessoas gordinhas sofrem muito preconceito. Eu já trabalhei em loja. Eu sei. As pessoas chegam e falam aqui não tem roupa pra você. Tem também a questão do status social hoje em dia. É separado em grupos. Na minha família tem muito disso. Nas festas só vai quem tem mais. No caso da rádio foi muito importante pra dar voz ao povo porque igual a questão do cara que tava com dor de dente, coitado, tinha três dias que ele tava colocando creolina no dente e tem o caso da senhora que perdeu o marido. O preconceito tá em todo lugar: na escola, em casa, principalmente na família que não tem respeito por pai e mãe. Nessa escola, um idiota, vou falar assim, como que uma pessoa fala que a outra não pode estudar? (Aluna 6)

Mesmo não sendo uma temática explícita do filme, o convívio entre as gerações, que é uma questão social e complexa, foi suscitado pelas imagens, na medida em que as experiências juvenis vivenciadas pelos personagens puderam ser trazidas para a comparação com os projetos de vida dos jovens de hoje, incluindo os da turma que, na concepção dos colegas adultos, não têm respeito com estes e nem com o ambiente escolar, ao ponto de prejudicarem o andamento dos seus estudos, principalmente com suas saídas constantes de sala e as conversas paralelas.



Se a sala de aula é um local de encontro com as diferenças, na EJA isso fica mais visível por causa das múltiplas idades e culturas. Através da Conversação há a possibilidade de repensar as identidades e subjetividades, ao ponto de provocar transformações durante o convívio. Foi justamente isso que aconteceu ao longo das cinco intervenções com este grupo. Hoje é nítida uma maior troca intergeracional e o respeito por cada uma delas naquilo que têm a contribuir. Além disso, as histórias individuais e as experiências de vida construíram uma rede de solidariedade e de cumplicidade que se concretiza, dentre vários exemplos, no fato de os mais jovens já terem a liberdade de darem dicas às colegas mães presentes na turma sobre como criar os filhos adolescentes, sem que isso seja visto como um palpite irresponsável. Isso foi possível a partir dessa metodologia de mediação com o cinema. Afinal, a escola não é composta apenas de alunos, mas de protagonistas de bons filmes que ainda esperam ser assistidos.

6 CONSIDERAÇÕES

Numa época em que a cultura da imagem impera, o apelo visual exerce um papel fundamental em nossas subjetividades. O cinema, mais do que a arte da imagem em movimento, passa a ser um meio de transmissão e produção de conhecimentos, comportamentos e valores.

Como prática social e cultural, os filmes possibilitam a (re)elaboração de significados quando suas narrativas perpassam nossos afetos, ao ponto de nos tornar coautores das obras. Assim, adormece o mero espectador e aviva-se o sujeito tocado pela magia da sétima arte.

Inicialmente, como recurso pedagógico, o cinema interessa-nos não apenas como ilustração de conteúdos, mas como canal de conhecimento que perpassa a tela transformando-se em mediador de experiências e circulação de saberes. Permitir interações e partilha desses saberes tornando a escola mais prazerosa e o ensino mais significativo é uma das propostas do cinema na educação que ora apresentamos.



Ainda pouco utilizado nessa perspectiva, no ambiente escolar, em especial na Educação de Jovens e Adultos, o cinema possibilita aproximações e afastamentos dos sentidos construídos sobre os modos de ser e de viver dos alunos, especialmente os mais jovens.

Através da Conversação, o uso livre e coletivizado da palavra, podemos discutir temáticas suscitadas pelos filmes interligando-as aos contextos e experiências dos estudantes. A análise dessas narrativas nos grupos de conversa oportuniza captar as bases dos discursos, as demandas geracionais e os processos de interação possíveis.

Entendemos que o dispositivo da conversação articulado ao cinema produz o efeito da experiência. O conceito de experiência, entretanto, é polissêmico. Em nossa concepção, ela é a compreensão que damos às trajetórias e vivências cotidianas. Estas, ao afetarem nossos sentidos e emoções, permitem o alargamento da relação com o mundo. Isso equivale a dizer que é diferente da simples percepção, já que tem caráter definitivo na construção da personalidade. A experiência, portanto, tem um duplo aspecto: psicológico e social.

Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos toca e nos interpela, ao ponto de dar significados ao que somos e ao que nos acontece. Segundo o filósofo, não se trata da mera informação, opinião ou atividade sobre nós mesmo sou sobre algo, mas como nos apoderamos da própria vida. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo” (LARROSA, 2002, p. 27).

Inserido à Educação, este método de origem psicanalítica permite aos conversantes, donos de seus saberes, atribuírem significados ao que dizem e ouvem entre seus pares. É nesta oferta da palavra que os sujeitos trazem a si mesmos naquilo que expressam e se (re)constroem.

Entendemos que há um novo fenômeno social nos jovens que é a desinstitucionalização da família, religião, trabalho ou pertencimento a um lugar; e com esse fenômeno vem outro: a socialização da insegurança. Na medida em que os jovens estão cada vez mais separados dos laços familiares e sociais pela



individualização e privatização progressivas, existe um processo de prevalência do presente e do privado, no qual as formas de percepção são individuais e sem história; existe um sentimento de precariedade na seguridade social e incerteza sobre o futuro. O dispositivo da conversação articulado ao cinema apresenta um momento para estes jovens de criarem laços de socialização que estão cada vez mais raros para estes jovens construírem. A maioria da população jovem é exposta a conflitos armados e de violência moral que existe hoje; e, particularmente, os jovens envolvidos no conflito ou deslocados por ele são os que sustentam todos os vícios e desapegos da população mais pobre e mais marginalizada,

Enfim, entendemos que a Conversação é uma investida para libertar a palavra, o saber e o próprio ser humano, através do giro do discurso que, neste caso, não é mais o do mestre nem da instituição escolar.

Palavras-chave: adolescência, escola, conversação, psicanálise, cinema.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARTHES, Roland. *O grão da voz: entrevistas, 1961-1980*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CABRERA, Júlio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela (Orgs.). *Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 129-151.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAIS, Regina; VANNUTTI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade*. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: USP, n. 21, p. 29-36, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventudes más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). *La juventudes más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 13-30.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia Helena Simões; FREIRE FILHO, João (Org.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.

MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: *Psicanálise, educação e transmissão*, São Paulo, Ano 6, Col. LEPSI IP/FE-USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 04 jun. 2018.



PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. In: RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010. p. 5-36.