

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

FERNANDA GABRIELLA SILVA RIBEIRO

**LINGUAGENS URBANAS E ARTE COTIDIANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: a
horizontalização dos saberes e o desenvolvimento da consciência histórica**

**Belo Horizonte – Minas Gerais
2020**

FERNANDA GABRIELLA SILVA RIBEIRO

**LINGUAGENS URBANAS E ARTE COTIDIANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: a
horizontalização crítica dos saberes e o desenvolvimento da consciência histórica**

Versão original

Dissertação final apresentada ao Promestre – Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientador: Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima

**Belo Horizonte – Minas Gerais
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

R484I

Ribeiro, Fernanda Gabriella Silva, 1988-

T

Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de história [manuscrito] : a horizontalização dos saberes e o desenvolvimento da consciência histórica / Fernanda Gabriella Silva Ribeiro. - Belo Horizonte, 2020.

85 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Pablo Luiz de Oliveira Lima.

Bibliografia: f. 83-85.

1. Educação -- Teses. 2. História -- Estudo e ensino -- Teses. 3. História -- Métodos de ensino -- Teses.
4. História -- Estudo e ensino -- Meios auxiliares -- Teses. 5. História -- Estudo e ensino -- Recursos audiovisuais -- Teses. 6. História -- Conscientização -- Teses. 7. História -- Ensino audiovisual -- Teses.
8. Arte urbana -- Aspectos educacionais -- Teses. I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira, 1978-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 907

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima (UFMG)
Orientador**

Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira (UMFG) - Titular

Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel (UFOP) – Titular


Profa. Dra. Nayara Silva da Carie (UFMG) – Suplente

Profa. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga (UFMG)- Suplente

Belo Horizonte, 3 de março de 2020

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31.270-901 – Brasil

FOLHA DE APROVAÇÃO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP	UFMG
---	--	-------------

**ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA
FERNANDA GABRIELLA SILVA RIBEIRO**


Realizou-se no dia 03 de março de 2020, às 14:00 horas, Sala 3104_Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 236ª defesa de dissertação intitulada *Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de História: a horizontalização dos saberes e a consciência histórica.*, apresentada por FERNANDA GABRIELLA SILVA RIBEIRO, número de registro 2018664942, graduada no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima - Orientador (UFMG), Prof. Marcelo Rangel (UFOP), Prof. Heli Sabino de Oliveira (UFMG).

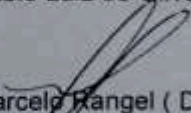
A Comissão considerou a dissertação:

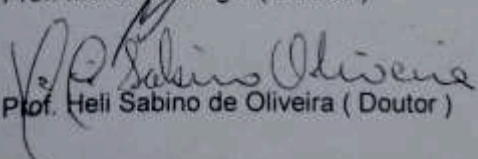
() Aprovada
() Reprovada
 Aprovada com indicação de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:
Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de História: a horizontalização crítica dos saberes e a consciência histórica.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 03 de março de 2020.


Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima (Doutor)


Prof. Marcelo Rangel (Doutor)


Prof. Heli Sabino de Oliveira (Doutor)

Às Ruas por onde andei...

AGRADECIMENTOS

Durante o processo de construção dessa dissertação, contei com a colaboração de diversas pessoas na minha vida que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para minha caminhada até aqui. Recordando os caminhos experienciados, espero poder comemorar outras vitórias ao lado de todos os envolvidos. Peço desculpas, desde já, se a caso houver alguma omissão.

Agradeço à minha queridíssima Mãe, Kátia Regina, por ter gerado a minha vida, por me dar forças nos momentos mais difíceis e por estar sempre presente, comemorando ao meu lado os dias mais felizes. Às minhas tias Terezinha e Rosângela, por estarem sempre abertas me recebendo para um bom café e uma boa prosa nos dias de tensão.

Ao meu querido orientador e amigo Pablo Luiz de Oliveira Lima, que me apoiou muito para que eu pudesse realizar este sonho. Agradeço pela paciência e respeito com meus pensamentos e escolhas, além do companheirismo para as agradáveis tardes de chá.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por terem feito parte da minha formação enquanto Ser Humano e não somente para a aquisição deste título.

Agradeço aos membros da banca de qualificação desta dissertação, Marcelo Rangel, grande referência que tive na graduação a qual admiro e busco como referência, e a Heli Sabino, que, embora não tenha sido meu professor, tenho enorme simpatia e admiração. Agradeço as leituras atentas e comentários bem elaborados de ambos, que foram fundamentais para que este trabalho se consolidar. Gostaria de agradecer pela disponibilidade e pela seriedade do trabalho que exercem na vida.

Agradeço às minhas amigas lindas Ana Malaco, Andréa Sannazaro, Sara Helena, e Lika, por quase onze anos de amizade e companheirismo na vida, desde os tempos de República. Agradeço meus amigos Rodrigo (Rato), Henrique Russi e Camila Lessa pelas tardes de chá, conversas e conselhos. Ao meu amigo Napo e parceiro de graffiti. À minha amiga Sarah Leocádio, por me nutrir muitas vezes nesse processo com seus alimentos veganos, quando estava sem tempo para cozinhar. Ao meu amigo Victor Martins, que me ajudou

demasiadamente com o produto deste mestrado, me auxiliando e disponibilizando recursos técnicos para a materialização do documentário. E também ao meu pai, Heberte, que de várias maneiras me tira da zona de conforto, me possibilitando improvisar e criar, sobressaindo às situações adversas.

Agradeço aos colegas da minha linha de pesquisa, que se tornaram companhias maravilhosas para as tardes de sol na Fae.

Gostaria de agradecer também à direção da E.E. Walt Disney e amigo Marco, por acreditar no meu trabalho e me dar apoio para aplicar esta pesquisa na escola. Agradeço a todos os estudantes que estiveram comigo na minha caminhada como docente, me fazendo crescer e aprender cada dia mais com seus universos de saberes.

Enfim, agradeço ao Universo a possibilidade de realizar meus sonhos, juntamente com a possibilidade de renova-los.

Sabe que já estou obrigado a celebrar o aniversário de minhas sensações, o aniversário daquilo que antes era tão belo, daquilo que na realidade nunca aconteceu – porque esse aniversário é celebrado em memória daqueles mesmos sonhos tolos e incorpóreos –, e devo fazer isso porque esses sonhos tolos não existem, pois não há nada para substituí-los, e os sonhos devem ser substituídos.”

(DOSTOIÉVSKI, 2009)

RESUMO

Um dos objetivos do ensino de história, de acordo com as teorias de Jörn Rüsen, é contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica a partir da didática da história, tendo o compromisso de formar um sujeito capaz de orientar seu presente de maneira crítica. Paulo Freire, ao propor as bases da educação libertadora, ressalta a importância de entender o contexto psicológico e social do educando para que o processo de aprendizagem possa ser aplicado na vida prática. Para ambos os objetivos, é preciso que o docente consiga mediar o processo de horizontalização dos saberes. A presente pesquisa procurou reunir teorias do ensino de história e da educação libertadora para pensar maneiras práticas de contornar desafios e problemas enfrentados pelo ensino de história. Teve como laboratório a E.E. Walt Disney (Belo Horizonte, Minas Gerais), onde foram aplicadas metodologias não convencionais nas aulas de história, no intuito de desenvolver a consciência histórica por via da expressão artística ligada às linguagens urbanas. A análise discursiva das criações artísticas produzidas dentro da escola é dotada de historicidade e revela fragmentos da consciência histórica dos jovens envolvidos na pesquisa. Como produto final, apresenta a produção de material audiovisual do gênero documentário que teve por bases metodológicas as pedagogias do cinema desenvolvidas por César Guimarães. A articulação dos processos criativos com as tecnologias, teve também por finalidade, atribuir novas formas de uso para as tecnologias digitais exercitando o letramento digital.

Palavras-chave: Ensino de história. Consciência histórica. Linguagens urbanas. Horizontalização dos saberes.

ABSTRACT

One of the goals of history teaching, according to the theories of Jörn Rüsen, is to contribute to the development of historical consciousness based on the didactics of history, with the commitment to form an individual capable of guiding his or her present in a critical way. Paulo Freire, proposing the foundations of liberating education, emphasizes the importance of understanding the psychological and social context of the student so that the learning process can be applied in practical life. For both objectives, the teacher must be able to mediate the process of horizontalization of knowledge. This research sought to bring together theories of history teaching and libertarian education, to think of practical ways to overcome the challenges and problems faced by history teaching. Its laboratory was Walt Disney State Public School (Belo Horizonte, Minas Gerais), where non-conventional methodologies were applied in history classes, in order to develop historical awareness through artistic expressions related to urban languages. The discursive analysis of artistic creations produced within the school is endowed with historicity and reveals fragments of the historical consciousness of youths involved in the research. As a final product, it presents the production of an audiovisual material of the documentary genre, based on the methodologies of cinema pedagogies developed by César Guimarães. The articulation of creative processes with technologies was also aimed at assigning new forms of use for digital technologies, exercising digital literacy.

Keywords: History teaching. Historical awareness. Urban languages. Horizontalization of knowledge.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	12
INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I.....	21
1.1 A consciência histórica e as funções práticas da didática da história	21
1.2 Os jovens e as novas relações temporais com o futuro	29
CAPÍTULO 2.....	38
2.1 A rua como lugar de memória e as linguagens urbanas como gêneros discursivos	38
2.2 A crise das experiências e as subjetividades desterritorializadas	41
2.3 O infinito conceito de arte	44
2.4 Artes urbanas, gêneros discursivos e análise de seus enunciados	47
2.5 Artes urbanas, narrativas e ensino de História	50
Capítulo III	57
3.1 Fugindo da “pedagogia do transporte”	57
3.2 Enunciações coletivas e as narrativas documentadas	64
Considerações finais.....	81
REFERÊNCIAS.....	83

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1	68
Imagem 2	69
Imagem 3	72
Imagem 4	75
Imagem 5	76
Imagem 6	77
Imagem 7	77

INTRODUÇÃO

A minha realidade é minha identidade
A responsabilidade de ser o meu próprio guia.
Não existem “mais verdades”, cada um é uma infinidade.
Por isso que cada Ser, nasce e morre todo dia. ¹
- Nissin, *Oriental Brasileiro*, 2011.

Morrer para renascer. A profundidade dessa curta frase pode ser capaz de expressar a sensação que me foi causada durante o processo de transição entre a conclusão da graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e o processo de entrada para a vida profissional. Neste campo de conhecimento são vastas as possibilidades de atuação, incluindo a docência, que foi a minha escolha. Não obstante, deparei-me com um campo repleto de problemas e desafios que me foram apresentados ao longo da trajetória profissional. Dos múltiplos caminhos que poderia escolher, decidi por lecionar na rede pública de ensino na cidade de Belo Horizonte. Nesse sentido, um dos grandes desafios que enfrentei no começo foi entender a complexidade do sistema governamental para seleção e contratação de professores não concursados, chamado de designação. Um sistema extremamente burocrático e com um campo escasso de vagas para lecionar. Foi preciso alguns meses até conseguir compreender o processo em si e, somente em maio de 2015, consegui as primeiras aulas como professora substituta na Escola Estadual Assis Chateaubriand, em Belo Horizonte.

Ainda que o foco desta pesquisa não se destine a essa escola especificamente, considero relevante comentar a experiência em linhas breves, já que as ideias e questionamentos centrais que guiaram a pesquisa chegaram até meu encontro a partir dela. Foi nesta escola onde tive meu primeiro contato com a sala de aula, em uma turma do primeiro ano do ensino médio. Recordo-me que a sala estava cheia, com mais ou menos quarenta pessoas. Fiquei impressionada num primeiro momento pois nunca havia trabalhado com um número tão grande de adolescentes.

¹ Música do álbum Desorientado, do grupo Oriente. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1hv4MBxjkfU>. Visualizado em 23/02/2020.

Quando me coloquei frente a frente com todos eles reunidos, repentinamente me veio a sensação de medo por não saber previamente como começar um tipo de contato que pudesse nos aproximar de alguma forma. Nesse momento, procurei lembrar de outras situações da minha vida às quais precisei lidar com um grupo maior de pessoas que ainda não conhecia, para refletir sobre o modo como havia iniciado esse primeiro diálogo. Busquei estabelecer laços de empatia para que, assim, eu pudesse ampliar os espaços de comunicação entre mim e os estudantes. Então, pedi a cada um deles que se apresentasse dizendo junto do seu nome, qual estilo de música e de arte eles gostavam. Durante as apresentações, observei que a maioria dos estudantes ali se identificavam com rap, com o grafite, com pixo ou com algum gênero de artes urbanas. Durante os dois meses de trabalho nesta escola desenvolvi uma atividade de produção de narrativas usando as linguagens urbanas, correlacionando-as com o conteúdo curricular que havia trabalhado com as turmas. O resultado desta atividade me impressionou demasiadamente ao perceber a potência dos trabalhos produzidos pelos estudantes.

Resolvi descrever essa primeira experiência para traçar um paralelo com a Escola Estadual Walt Disney, na qual se dedica esta pesquisa. No início de 2016 iniciei meus trabalhos nesta escola, localizada no bairro Casa Branca (zona leste de Belo Horizonte, MG), que funciona em tempo integral atendendo estudantes de ensino médio, onde a maioria reside neste mesmo bairro ou em bairros vizinhos. Ao longo dos quatro anos consecutivos de trabalho nesta escola, identifiquei da mesma maneira que na outra escola, que as linguagens urbanas compunham parte do universo de experiências e de comunicação da grande maioria dos estudantes dessa comunidade escolar. Essa constatação despertou meu interesse em desenvolver a seguinte pesquisa de mestrado, tendo em vista que as linguagens urbanas (coincidentalmente) também fazem parte do meu universo de experiências cotidianas. Além de frequentar movimentos culturais ligados às artes urbanas, como o duelo de MC's², rodas de capoeira, de samba e de poesia marginal, também participo da produção artística de rua através do gênero grafite e do pixo³. A existência de uma linguagem comum entre mim e os estudantes abriu portas para que pudéssemos construir relações de empatia, representatividade e de troca de conhecimentos.

As bases metodológicas desta pesquisa vão se debruçar sobre as teorias de Paulo Freire, que defende a importância da empatia entre professores e estudantes e também nas relações de

² Evento cultural que acontece geralmente nos fins de semana em baixo do Viaduto Santa Tereza, na região central de Belo Horizonte.

³ Essa grafia é própria das linguagens urbanas.

ensino e aprendizagem (FREIRE, 1983), abrindo os canais de comunicação entre ambas as partes. Nesse sentido, o conceito de empatia se aproxima da ideia de representatividade, trabalhada por Walter Benjamin. Mesmo que esse autor não trabalhe o conceito de representatividade ligado aos processos de educação, ainda assim procurei articulá-lo dentro dos debates presentes nesta área do conhecimento por considera-lo bastante relevante, uma vez que a representatividade consegue criar espaços de predisposição para a liberdade de pensamento, fala e expressão nas relações. Ainda que estes conceitos apresentem um debate extenso nas áreas da sociologia, psicologia, filosofia, história e até dos estudos na área da educação, nesta pesquisa relaciono-os à capacidade de compartilhar sentimentos e emoções entre pessoas ou grupo de pessoas. De acordo com um artigo publicado na área da psicologia por Leonardo Rodrigues Sampaio e Maria Aline Rodrigues Moura, é bastante possível nas relações fazer presente o sentimento de empatia que, resumidamente, pode ser compreendido nesta perspectiva como

[...] um tipo de resposta com componentes cognitivos e afetivos que permite aos seres humanos acessar os estados internos (cognições e afetos) de seus pares, ao mesmo tempo em que experimentam respostas afetivas congruentes com as informações obtidas a respeito do outro. Essa capacidade de compartilhar as emoções e pensamentos das outras pessoas produz modificações no comportamento de um observador, tal como se ele mesmo estivesse envolvido na situação. (SAMPAIO, MOURA.2013, p.293)

Partindo desse pressuposto, ao longo do primeiro capítulo procurei analisar como os sentimentos de empatia e representatividade puderam contribuir para que laços horizontais de relacionamentos e saberes (entre educadores e educandos) fossem construídos. A relevância dessa reflexão consiste na capacidade de salientar a importância da horizontalização crítica dos saberes como um dos caminhos mais viáveis para se alcançar o desenvolvimento da consciência histórica. Já este conceito, foi utilizado nesta pesquisa tendo como referencial teórico os pensamentos do historiador alemão Jörn Rüsen. Seus trabalhos defendem que o principal objetivo do ensino de história é o desenvolvimento da consciência histórica e, para tal, se faz necessário que os saberes que compõe os dois lados do processo não sejam sobrepostos. Isso significa que, ao criarmos condições favoráveis para a não hierarquização dos conhecimentos, os saberes dos mundos dos estudantes assumem o mesmo peso que os saberes dos professores.

O cruzamento e o diálogo entre esses dois universos possibilitam caminhos auspiciosos para a aprendizagem e para a formação crítica do sujeito. Além disso, o movimento de

horizontalização crítica dos saberes estimulam o que Paulo Freire denomina de curiosidade epistemológica. Considero que, na prática, esse processo vai depender da observação e compreensão da realidade local e do espaço escolar em que cada professor está inserido porque cada comunidade escolar apresenta experiências únicas e são, portanto, diferentes.⁴

O desenvolvimento desta pesquisa na E.E. Walt Disney se consolidou na medida em que pude contar com total apoio da comunidade escolar, desde a administração até os estudantes, que sempre receberam minhas propostas de trabalho de forma aberta e positiva. Foi preciso que esse conjunto de fatores corroborassem com minhas propostas para que pudesse aplicar metodologias diferenciadas que pretendiam contribuir para a construção de um pensamento crítico da realidade a qual pertencemos. Digo isso porque, como educadores, é importante levarmos em consideração a conjuntura política atual que estamos vivenciando, marcada pelo movimento Escola Sem Partido, PL 246/19. Este Projeto de Lei concebe a educação como “uma prerrogativa da família e da igreja, cabendo à escola apenas o ensino, compreendido como um conjunto de instruções e procedimentos que não questionem valores e crenças dos estudantes e suas respectivas famílias.” (2018, p.3)

Pesquisadores como Heli Sabino e Débora Mariz enxergam o projeto Escola sem Partido como um movimento social alinhado à outras organizações de direita, como o *Movimento Brasil Livre*, e não somente uma proposta de projeto político. O Movimento propõe um tipo de ensino que não articula interesses de classes, de raça, gênero ou religião. Também parece conferir pouca visibilidade para as temáticas da atualidade, atribuindo um caráter de indiferença aos acontecimentos diários na educação escolar, “configurando uma cisão entre a vida particular e a vida escolar; ou melhor, entre os âmbitos da vida privada e da vida pública, considerados como instâncias particulares e independentes” (2018, p. 4). A educação é abordada apenas como reprodutora de um *status quo*. Totalmente o oposto do objetivo pensado por Paulo Freire e, por isso, os grandes apoiadores do Movimento Escola Sem Partido o criticam como doutrinador dogmático. Por consequência o papel do professor fica restrito, sofrendo censuras e falta de liberdade de expressão porque os princípios do Movimento consideram a

⁴ Podemos entender por “espaço escolar” a dinâmica diária do funcionamento que a escola tem enquanto instituição, mas também pode estar associado às práticas escolares de ensino e aprendizagem e às relações que se desenvolvem entre a administração escolar e a comunidade na qual a escola se insere. Pode também abranger as relações entre professores e estudantes, assim como as relações entre professores e própria administração escolar.

necessidade de uma neutralidade por parte do professor, encaixotando-o na função apenas de transmissor da racionalidade científica.

Sendo assim, nos é evidente que o processo de escolarização do sujeito (ARENDETT, 2005) está diretamente ligado ao Estado e suas disputas de poder. O fato de a educação ser assumida em um plano político desvia o foco central da formação do indivíduo enquanto cidadão ativo e pensante. De acordo com Jorn Rusen, os currículos de ensino de história são extremamente conteudistas e pré-determinados, tornando o aprendizado histórico uma atividade mecanicista. Essa é também uma realidade compartilhada pelo ensino de história aqui no Brasil dificultando a horizontalização dos conhecimentos, uma vez que nossa dimensão territorial é enorme e comporta realidades e culturas muito distintas entre cada região. Padronizar os conteúdos e ignorar acontecimentos atuais no processo educacional como um todo é negligenciar todas essas diversidades nas quais existimos enquanto nação.

Conseqüentemente, diante deste cenário, torna-se mais difícil contribuir para o desenvolvimento de um sujeito dotado de consciência histórica, capaz de relacionar passado e presente, refletindo e guiando criticamente suas experiências temporais. Nesses termos, romper com padrões metodológicos que hierarquizam os conhecimentos é um dos grandes desafios enfrentados pela educação escolar em geral e também no ensino de história. Rösen, considera que

A metodologia de instrução na sala de aula ainda é um problema importante. Aqui a concentração no currículo tem sido predominante. Combinada com a hipótese de que existe uma teoria geral da instrução escolar *Unterrichtslehre*, o ensino de história em sala de aula tem tendido a se tornar uma atividade mecânica. Ainda não se resolveu como a peculiaridade da consciência histórica – aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana – pode ser integrada nesse padrão de educação. Ainda existe um distanciamento entre a percepção programática de um bom professor de história e o treinamento formal que ele ou ela recebem na prática do ensino de história. (RUSEN.2006, P.13)

Essas são algumas das questões que norteiam o primeiro capítulo desta pesquisa no intuito de refletir acerca dos principais objetivos e desafios enfrentados pela didática da história, tanto no que se refere às questões teóricas, quanto nas principais questões que envolvem sua aplicabilidade.

No segundo capítulo, procurei trabalhar as linguagens urbanas na categoria de gêneros discursivos, uma vez que apresenta características próprias nas suas matrizes de comunicação. As artes produzidas nos espaços públicos são carregadas de um discurso semiótico específico, trazendo consigo todo um contexto psicológico e social do sujeito falante. Analisando os discursos inscritos nas artes urbanas conseguimos enxergar infinitas narrativas de si próprio, expressadas através de uma coletividade.

A produção e a análise do discurso das artes urbanas podem representar narrativas acerca da experiência vivida, com seus questionamentos e posicionamentos, possibilitando demarcar ideias relevantes para a configuração de uma consciência histórica do tempo presente (tangente ao contexto urbano da cidade de Belo Horizonte), imbricando as condições sociais de formação do sujeito que habita as regiões de periferia. O processo de criação de uma música de rap, de um grafite, da dança de rua ou da poesia urbana, resgata a construção de um saber histórico. Dessa forma, a discursividade inerente às produções artísticas urbanas proporciona a saída de valores padrões, reafirmando a própria presença dentro de um coletivo, num determinado espaço e tempo memórias, experiências da vida e identidade.

O resultado final da aplicabilidade desta pesquisa se transformou em documentário produzido em conjunto com os estudantes da E.E. Walt Disney, disponível na plataforma do Youtube. Esse documentário teve por base o exercício de práticas didáticas alternativas às convencionais, que serão trabalhadas no capítulo três, usando as artes urbanas como ponto central para dialogar o ensino de história com as experiências cotidianas dos estudantes. Nessas práticas busquei analisar e produzir narrativas que utilizassem as linguagens urbanas como estruturas discursivas. As produções artísticas feitas dentro e fora do espaço escolar tiveram como proposição reflexões acerca dos acontecimentos históricos passados e atuais, com seguimentos que saíram da ordem individual para a coletiva, entrecruzando passado e experiências do presente, subjetividade e coletividade.

Este foi o caminho que percorri para trabalhar a rua como lugar de memórias e suas produções artísticas como narrativas históricas legítimas. As linguagens urbanas e a arte cotidiana enriqueceram demasiadamente minhas as práticas didáticas dentro do contexto a qual trabalhei. As variadas narrativas construídas a partir de produções artísticas dos estudantes, formaram um conjunto de enunciados sócio-históricos capazes de prescrever identidades enunciativas, revelando subjetividades e ao mesmo tempo, sistematizando os conhecimentos históricos. Foram muitas as atividades que realizamos na escola ao longo destes dois anos de

pesquisa: pintamos painéis dentro da escola; fizemos visitas ao centro cultural do bairro São Geraldo para atividades de produção audiovisual; fizemos letras de rap e apresentações de poesia. Em quase todas as atividades, os próprios estudantes foram produzindo pequenas filmagens que se tornaram parte do produto final dessa pesquisa, que consiste em um material audiovisual do gênero documentário.

Uma das grandes questões que praticamente me incentivaram a interagir com a dinâmica das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas práticas didáticas foi a própria demanda dos estudantes. Os mecanismos digitais têm exercido enormes influências comportamentais entre os jovens, que são refletidas na forma como se relacionam com o tempo e com suas experiências. A presença da TIC é constante e diária na vida dos estudantes e então, a opção de construir um documentário foi rica em seus mais variados sentidos, uma vez que puderam construir novos olhares e direcionar novas formas de usar seus aparelhos eletrônicos, construindo suas próprias narrativas, registrando momentos de convívio e de produção artística dentro do espaço escolar.

As propostas metodológicas para esse documentário foram pensadas a partir das ideias de *comunidade de cinema*, propostas por César Guimarães (2015, p.45-56). Dentro dessa metodologia, há o pressuposto de que todos envolvidos no processo de produção do material audiovisual farão parte da autoria. O conceito de comunidade de cinema envolve todas as vertentes envolvidas, tais como o roteirista, iluminação, montagem e outros, atribuindo o título de autoria a todos eles. A construção desse material envolveu os estudantes tanto na produção artísticas das artes de rua, quanto na produção de materiais audiovisuais, construindo nossa comunidade de cinema Escola Estadual Walt Disney. Portanto, o documentário que apresento como produto final desta pesquisa realizou-se a partir de uma experiência relacional, que envolveu toda comunidade de cinema formada na escola.

CAPITULO I

1.1 A consciência histórica e as funções práticas da didática da história

Cada instante criador corresponde à intensidade de um momento de vida. Ele é o passado com todo o acúmulo de conhecimentos e o despertar do presente em plenitude e riqueza. O ato de criação é um ato de presença. Criar é viver no presente. Neste aqui e agora estão contidas nossas vivências individuais, enriquecidas das vivências do mundo a que pertencemos. (ANDRÉS.2000,p.49)

Existem certas dificuldades nas relações do homem contemporâneo com o presente, sendo essa uma característica facilmente percebida. A vida moderna percorre por uma modalização do tempo, criando a sensação de um presente acelerado. Direcionamos o olhar para o passado e para o futuro, deixando muitas vezes de experienciar o presente. Paradoxalmente, quando entramos no êxito dessa experiência, a fazemos intuindo ou temendo um não futuro (devido ao excesso do novo), tornando essa relação intensa e frívola ao mesmo tempo. Em contrapartida, quando consideramos a arte como um canal de comunicação entre as três instâncias do tempo – passado, presente e futuro – a criação se torna um ato de presença, um presente registrado, historicizado. Ao criarmos alguma coisa, seja ela qual for, precisamos de uma entrega de si àquele momento presente, onde podemos nos conectar com nossa perspectiva de atuação sobre o mundo. Tudo isso envolve, se não, a relação com nosso próprio passado, o próprio presente e a própria expectativa de futuro.

Pontualmente, nossos modos de relação com as dimensões temporais expressam nossa consciência histórica. Mas o que seria exatamente consciência histórica? Como foram suas representações ao longo da história? Qual o papel do ensino de história no processo de desenvolvimento da consciência histórica? Como as artes urbanas podem representar narrativas historicizadas? Essas são questões principais que busco elaborar ao longo deste trabalho ainda que exista todo um debate conceitual muito mais extenso do que este que proponho aqui. No entanto, o faço no intuito de demonstrar qual o caminho percorri para articular teoria da história, ensino de história e artes urbanas.

O pensamento histórico se organiza a partir de fundamentos antropológicos, de modo que uma das formas básicas para a construção de sentido histórico seja as mudanças temporais

expressadas em narrativas. O intuito de fazer reflexões históricas é o de descobrir se as coisas fazem sentido, se o que aconteceu teria suas razões de ser. Essa geração de sentido histórico pode-se dar a partir das experiências envolvidas nas mudanças temporais, que desafiam a consciência humana a compreender o presente. Nessas circunstâncias e tendo por base as pesquisas de Jörn Rüsen, podemos entender a consciência histórica como a dinâmica processual da construção de sentido histórico, envolvendo a percepção e interpretação de um todo temporal, de modo a compor orientação e motivação para ações no presente. (RÜSEN. 2010, p.51) Resumidamente, a consciência histórica pode ser considerada como uma atividade do intelecto do humano e seu desenvolvimento diz respeito a um processo no qual o indivíduo se entende (a partir de narrativas) dentro da totalidade temporal: passado, presente e futuro. Segundo Rüsen, “Por via da consciência histórica uma pessoa consegue se ver como parte de um todo temporal mais extenso que sua vida temporal.” (RÜSEN. 2010, p.50)

Buscando entender a dinâmica da consciência histórica não podemos deixar de observar a significância das narrativas, tendo em vista elas representam um dos elementos mais decisivos para a constituição de valores morais e que exercem grande força condutora nas sociedades. (RÜSEN. 2010, p.55) É então, por via das narrativas, que se promove a junção de eventos temporais e a percepção de si dentro dessa totalidade. (RÜSEN. 2010, p.51) Rüsen deixa fácil de entender a significância das narrativas no aprendizado histórico, trabalhando valores e ações para o tempo presente ao narrar o exemplo do clã dos Maclonish. Nesse exemplo, existe certa narrativa oral que orienta as ações das pessoas correspondentes a este clã. Entretanto, Rüsen elabora o caso de modo a nos colocar em xeque a aplicação desses mesmos valores em outro momento histórico, onde inúmeras situações apresentam-se de modo dispare e, agir como orienta a tradição sem ao menos adaptá-la, seria incabível. Isso porque a consciência histórica é um fenômeno constantemente mutável, sofrendo transformações a cada geração.

De maneira similar, observa-se que os caminhos da historiografia e da didática da história também se transformaram, acompanhando as mudanças significativas de cada tempo histórico juntamente com a consciência histórica coletiva. Historicamente podemos notar que o século XIX e seu movimento de cientificização provocou um sério afastamento entre teoria da história e a didática da história. Aquilo que antes caminhava categoricamente de maneira simultânea, passou por um período que excluiu a possibilidade de junção da reflexão histórica com as combinações da vida prática. Foi um momento que desencadeou um afastamento entre a didática da história e as competências de desenvolvimento da consciência histórica, tornando-

a quase obsoleta.

O distanciamento entre esses dois campos da história também é concomitante ao rompimento da historiografia com o *topos* da história como *magistra vitae*. Isso implica um rompimento com a concepção da história como regente da vida, de um passado cíclico possuidor de um saber capaz de orientar o presente. A expressão *magistra vitae* tem por origem o pensamento clássico ocidental e está relacionada com as preocupações da retórica, da oratória e da persuasão. Funcionava como uma maneira de usar a história para instruir cidadãos na vida pública, representando uma ambição pedagógica de ensinar através dos exemplos do passado. A retórica, tão abraçada neste tipo de concepção histórica, intuía o poder de convencimento pela palavra argumentativa, mas que não precisava necessariamente ter embasamento em fontes empíricas. Isso significa que os princípios da construção do pensamento histórico na antiguidade clássica não se direcionavam para uma questão de metodologia de pesquisa basicamente porque “antes que se considerassem “cientistas”, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem.” (RUSEN, 2006, p.9) Simbolizava, portanto, uma história que se dedicava à oratória e não aos métodos de investigação histórica, sem apresentar um compromisso com a “verdade”.

O pensamento clássico ocidental de que o passado poderia ensinar sobre questões políticas, ensinar a cidadania através da imitação dos exemplos antigos, também contribuiu para as construções de tipos ideais de personagens e conceitos históricos. Consolidou a valorização e exaltação de grandes personagens da história a partir de memórias seletivas, reduzindo a importância dos demais agentes históricos e consolidando narrativas totalizantes. Por essas razões, as bases da ciência histórica ao longo do século XIX apresentaram grande interesse em negar as heranças do pensamento clássico, principalmente a retórica e o caráter didático, uma vez que a metodologia científica da história também se desenvolveu em busca do compromisso com a verdade. A grande questão é que, durante a transição do pensamento clássico para o moderno, a didática da história foi afastada da teoria da história, trazendo consequências sérias para o ensino de história nos dias atuais.

Logo, considerar o processo histórico de separação entre didática e teoria da história é demasiado importante no meio acadêmico porque essas heranças do movimento cientificista, provocaram a negligência das funções práticas do aprendizado histórico em prol da supervalorização da teoria. De acordo com Rüsen,

A didática da história durante esse período reforçou essa mentalidade estreita. Ela via o conhecimento histórico como sendo gerado unicamente através do discurso interno dos historiadores profissionais. A tarefa da didática da história era transmitir esse conhecimento sem participação na geração desse discurso. (RUSEN.2006.p.10)

O afastamento entre o ensino de história das competências acadêmicas tornou o conhecimento histórico hierarquizado e impossível de questionamentos, metamorfoseando as aulas de história em monólogos e dissipando a referência de construção de sentidos para a vida prática.

No desenvolver das funções práticas da história como ciência percebemos mudanças na maneira pela qual o ensino de história se categorizou de forma conteudista e mecanicista, apresentando uma grade curricular ideologicamente homogênea e pré-estabelecida. Foi um momento que simbolizou o afastamento da História com a necessidade de desenvolvimento da consciência histórica do passado. Esse foi o contexto em que se configurou um padrão de opiniões que considerava a didática da história apenas como “uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, apresentando uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas.” (RÜSEN.2006, p.9)

Foi somente durante as décadas de 1960 e 1970 (no cenário internacional), que a História foi confrontada pelo desafio de legitimar o seu papel na vida cultural e educacional, abrindo espaço novamente para a didática da história questionar os objetivos da educação histórica, analisando assim, a função do conhecimento na vida prática (individual e pública). Segundo Rüsen, esse foi o momento em que novamente a ideia do aprendizado histórico se transformou⁵ e passou a ser concebido como “uma das manifestações da consciência histórica.” (RÜSEM, 2006. p.15) O aprendizado histórico carrega agora o dever de fazer parte das práticas didáticas do ensino de história. Logo, se a função prática da história consiste no desenvolvimento de uma consciência histórica, obviamente não podemos separá-la das funções da didática da história pois, por via da educação histórica, é que este objetivo pode ser alcançado.

Ainda que tenha havido grandes mudanças no campo acadêmico e o ensino de história tenha ocupado um lugar na produção de conhecimento, o cenário prático da educação histórica carrega consequências que dificultam o desenvolvimento da consciência histórica e a produção

⁵ Pelo menos no que se refere ao contexto alemão, como trabalhado por Jorn Rusen; no Brasil, este movimento se apresenta mais tardiamente, por volta dos anos de 1980, 1990.

de sentido histórico no espaço escolar. Toda essa trajetória histórica da própria história enquanto ciência, corroborou para que hoje, pelo menos na realidade brasileira, o conhecimento histórico nas escolas se apresentasse de forma verticalizada, inspirado em histórias nacionalistas, heroicas e meramente factuais, reproduzindo uma lógica padronizada e eurocêntrica. Pragmaticamente, as aulas de história vêm se construindo em um cenário onde, grande parte das vezes, não há o comprometimento em buscar o desenvolvimento de uma consciência histórica e nem a produção de sentidos. Essa dificuldade em produzir relações de sentido entre os aprendizados do espaço escolar com as experiências da vida cotidiana, se agrava ainda mais quando levamos em consideração a dimensão do território brasileiro, sua diversidade sociocultural e a imposição de uma base nacional comum curricular para o país todo. A partir do momento em que as diversidades culturais, sociais e regionais são desconsideradas em prol de uma padronização curricular, tem-se como consequência a hierarquização dos saberes.

Existe uma sobreposição entre os saberes referentes ao mundo da escola (que apresenta e impõe saberes que se auto representam como legítimos) e os saberes do mundo dos educandos, que apresentam um conhecimento popular. De acordo com o sociólogo Marcelo Burgos, são práticas como essas que contribuem para o universo escolar se comportar como um lugar de *violência simbólica*. (BURGOS, 2012) Essa imagem constrói-se na medida em que a escola faz distinção entre os saberes propostos pelo currículo praticado pelos professores e os saberes experienciados no dia-a-dia da vida dos alunos. Dentro da janela no ensino de história, a violência simbólica contribui para a hierarquização os saberes, limitando os processos de aprendizado histórico. Uma vez que existe a sobreposição dos conhecimentos cria-se empecilhos para os estudantes se sentirem pertencentes ao universo do conhecimento escolar e, assim, podem não fazer (intencionalmente ou não) as associações e relações entre os saberes aprendidos no espaço escolar com as demais experiências de sua vida. Esse é um motivo relevante para justificar porque a hierarquização dos saberes prejudica o desenvolvimento da consciência histórica.

Mas, não podemos deixar de lado, como aponta os estudos da filósofa política Hanna Arendt (ARENDR, 2005), que o processo de escolarização está diretamente ligado ao Estado e suas disputas de poder. Nesse sentido, dentro contexto educacional nas escolas da rede pública do Brasil, existe um cenário conflituoso envolvendo setores sociais que enxergam a educação como ferramenta para alcançar metas e objetivos políticos/econômicos. A educação está sendo

assumida em um plano político, perdendo o foco central da formação do indivíduo enquanto cidadão ativo, pensante e dotado de capacidade crítica da sua realidade.⁶

Se analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) (BRASIL, 1998), é notório a existência da ideia de democratizar a educação. Os PCNs do ensino de história propõem práticas que dialogam com a história local, memória e patrimônio, visando compartilhar experiências que se liguem com o mundo social e cultural dos estudantes. Teoricamente deveria educar para a vida, construindo cidadãos participativos capazes de intervir de forma crítica no seu contexto. No entanto, o currículo praticado no ensino de história recentemente foi influenciado pela discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que seguem um viés ideológico oposto aos PCNs, propondo um currículo único e padronizado, esquecendo-se das enormes particularidades e diversidades que encontramos no nosso país.

A base curricular continua excessivamente conteudista, permitindo pouco espaço para novas práticas que envolvam a arte, vida cotidiana e que, tampouco ajudem a formar um sujeito crítico e pensante. Precisamos nos atentar para este assunto na finalidade de buscar novos horizontes e perspectivas metodológicas para o ensino de história que possam atender às demandas dos alunos e professores das escolas estaduais. A linha ideológica da BNCC, assim como grande parte dos problemas enfrentados no espaço escolar, corresponde ao que o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire chama de educação bancária. Este tipo de prática prepara um sujeito alienado para o mercado de trabalho (cenário que nos é tangível no nosso contexto escolar atual). Não existe dentro da educação bancária a preocupação em formar pessoas capazes de se orientar no tempo de forma crítica. Isso acontece porque a capacidade crítica permite quebrar paradigmas, rompendo com padrões impostos.

Buscando resistência para as consequências da educação bancária, Paulo Freire formula as bases de uma educação libertadora, defendendo a necessidade de uma educação democrática, capaz de despertar a capacidade crítica do estudante de modo que, a análise do passado, possa ajudar a compreender o presente e guiar suas ações. Pôr em prática metodologias que seguem a educação libertadora em instituições modeladas a partir de uma da educação bancária é em si um grande desafio. Como salienta Freire, é preciso que haja estímulos para a capacidade criadora dos estudantes de modo a despertar aquela curiosidade quase ingênua e resultante de

⁶ Dentro do nosso contexto brasileiro, podemos perceber esse processo através de várias políticas públicas voltadas para área da educação, como por exemplo a política *Escola sem Partido*.

um certo saber, concebida como *curiosidade epistemológica*. (FREIRE,1996) Essa por sua vez, é correspondente àquela curiosidade fomentada em buscar, nos fundamentos científicos que amparam os objetos de ensino e aprendizagem em qualquer disciplina, relações práticas com seus próprios conhecimentos de vida. Por isso, quanto mais crítica for a capacidade de ensinar, mais se constrói a *curiosidade epistemológica*. Desse modo, o educando deixa de ter uma visão ingênua de sua realidade e começa a promover saídas de valores e padrões estipulados pelo senso comum. A existência de diálogos entre os dois mundos de conhecimento gera uma boa comunicação, tornando possível a aparição de elementos de representatividade entre ambas as partes, favorecendo a curiosidade epistemológica.

Nesse contexto, é muito importante repensarmos não só as funções práticas da didática da história (e o ensino de história de um modo geral), mas também sobre o papel do professor. Diante dos problemas refletidos, o trabalho do professor tem se resumido, em inúmeros casos, à atividade de lecionar aulas expositivas usando como recurso apenas o livro didático que não faz conexão com as experiências do cotidiano dos alunos. Ao contrário, o papel do professor deve assumir, assim como propõe Paulo Freire, o lugar de mediador dos conhecimentos. Precisa, assim, trabalhar relacionando os conhecimentos propostos pelas diretrizes curriculares oficiais (extremamente conteudistas) e os conhecimentos do mundo dos estudantes, produzindo sentido para o aprendizado na vida prática. Mediando e entrecruzando os conhecimentos científicos e populares, o professor, ao mesmo tempo em que ensina também se torna aprendiz, porque o conhecimento do estudante se torna tão importante quanto o conhecimento escolar. “Nas condições verdadeiras de aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE.1996, p.68) Dessa maneira, conseguimos privilegiar igualmente os conhecimentos, horizontalizando-os.

Paulo Freire acredita que a função do educador não deve ser apenas a de ensinar os conteúdos; é preciso também corresponder à necessidade de ensinar a *pensar certo*. Ainda que a terminologia usada apresente questões de ordem filosófica sobre o certo e errado, o *pensar certo* proposto por Freire significa que “ensinar não é apenas transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.” (FREIRE, 1996, p.69) O pensar certo também coloca o professor ou, mais amplamente, a escola, no dever de apreender e respeitar os saberes que os educandos chegam, a realidade a qual a comunidade se insere, valorizando-os com o mesmo peso. Desse modo, quando os saberes dos estudantes e os saberes

escolares são igualmente privilegiados, torna-se possível a horizontalização dos conhecimentos, desviando o lugar da escola como um espaço de violência simbólica.

De acordo com as teorias freiriana, ensinar exige uma apreensão da realidade a qual está inserido. A capacidade de apreender deve existir “não o apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, redirecionando-a [...]” (FREIRE, 1996, p. 28) Sendo assim, conhecer o público e a comunidade com a qual se trabalha é indispensável porque cada lugar apresenta suas particularidades, suas necessidades, suas linguagens específicas. É preciso reconhecer quais laços ligam professor e aluno, escola e comunidade, saber quais são os elementos em comum e quais são específicos, para criar relações positivas e de representatividade entre os mesmos. Acredito que essa é umas das premissas que norteiam os caminhos para a construção de saberes que realmente faça sentido, de uma educação democrática.

Podemos aqui encontrar um ponto de diálogo entre Freire e Rüsen. Rüsen atribui o dever do desenvolvimento da consciência histórica ao campo da didática da história e isso significa o compromisso em formar um sujeito capaz de orientar seu presente de maneira crítica através da educação histórica. Paulo Freire, ao propor a educação libertadora, tem por finalidade o mesmo objetivo da didática da história, porém, Freire abrange o campo de atuação para a educação de um modo geral. Portanto, as teorias do ensino de história e da educação libertadora, juntas, podem nos ajudar a pensar maneiras práticas de contornar esses desafios e problemas enfrentados pelo ensino de história e pelo processo de educação como um todo.

1.2 Os jovens e as novas relações temporais com o futuro

Tendo em vista que a educação libertadora se inscreve na necessidade de emancipação do sujeito e que, de acordo com Paulo Freire (FREIRE, 1982), o processo de aprendizagem se efetiva quando é possível fazer relações daquilo que se aprende no espaço escolar com as experiências cotidianas, precisamos então, construir caminhos para a horizontalização crítica dos saberes. Isso implica em receber, compreender de forma crítica e valorizar da mesma maneira os conhecimentos de mundo que os estudantes chegam até à escola. Voltando o olhar para nós mesmos, somos capazes de entender que não é possível valorizar alguma coisa sem ao menos conhecê-la. O que quero dizer é que, o exercício de lidar com o público jovem, sempre “atualizados” nas estruturas tecnológicas do tempo presente, exige de nós compreender o sentido histórico que norteia nossa contemporaneidade e, principalmente, as gerações mais recentes. O entendimento das transformações do pensamento histórico ao longo do tempo torna-se necessário para alcançarmos voos rumo aos objetivos de uma educação libertadora, uma vez que a consciência histórica é compreendida como um fenômeno mutável de geração para geração (e não biológico).

A consciência histórica conseqüentemente também vai se assumir em diferentes *ethos* sociais, que variam de sociedade pra sociedade e tempos em tempos, provocando alterações nos modos como os seres humanos relacionam passado, presente e futuro. Em nosso atual presente, como profissionais da área da educação, é possível constatarmos empiricamente que a relação dos jovens com a tecnologia tem se tornado cada vez mais próxima. O acesso a redes de internet e seus aplicativos reduzem o tempo gasto na comunicação, o acesso a rede Google com seus vastos conhecimentos, entre outros, modificam a relação do homem com o tempo. Conseqüentemente, sentiremos esses reflexos na sala de aula. Nesse sentido, acredito que seja interessante nos simular em um jogo de imagens comparativas entre eu e o outro, buscando pontos comuns e divergentes; buscando analisar e comparar o contexto histórico das gerações envolvidas. Através desse exercício poderemos, de alguma maneira, criar caminhos para a horizontalização dos saberes porque vamos enxergar as diferenças e as semelhanças nos modos de pensar e agir.

Todavia encontramos muitos autores que desenvolveram suas pesquisas em torno dos modos de organização do pensamento histórico na contemporaneidade apontando suas demandas, necessidades, o modo como constroem suas identidades e subjetividades. Entre

esses autores gostaria de destacar os estudos do sociólogo Walter Benjamin, que trabalha a crise das experiências na modernidade e o sociólogo Zygmund Bauman, que discorre sobre uma fluidez moderna, classificada como modernidade líquida. Entre essas teorias, encontramos um ponto em comum: o desenvolvimento do capitalismo sendo o responsável por causar o que Benjamin denomina de pobreza das experiências. Entretanto, a ideia central aqui trabalhada não se trata de construir uma crítica ao capitalismo moderno, mas usar essas teorias para entender o novo *ethos* comportamental dos jovens na atualidade. Esse novo *ethos* envolve um consumo excessivo, inclusive de tecnologias, expressando suas expectativas de incerteza acerca do futuro devido à fluidez e efemeridade das experiências no presente. Quando me refiro ao consumo, não digo somente ao ato de comprar bens materiais, mas ao consumo de comportamentos que essa materialidade e virtualidade impõe como consequência involuntária.

Na tentativa de entender panoramicamente a maneira como elaboramos nossas relações temporais na contemporaneidade, considero relevante retomarmos momentos anteriores a este que vivemos para compararmos as mudanças e a forma como os homens se comportaram. Ao longo da história da humanidade, nas suas mais variadas civilizações, foram muitas as vezes que o homem reconfigurou suas formas de relacionar com o tempo. Assim, refletindo historicamente esse processo, sabemos que para os povos antigos da civilização ocidental, o tempo era entendido como cíclico, ligando passado e futuro. “O que foi será novamente e apenas um intervalo mais ou menos longo separa passado e futuro”. (LECCARDI, 2005, p.38). A consciência histórica dos homens deste tempo impede reflexões sobre as mudanças no tempo e seus significados pois o futuro está fadado à repetição.

No momento em que a consciência de tempo rompe com o tempo cíclico e se torna linear, encontramos, num primeiro momento, vínculos com a ideologia cristã. Apesar da grande mudança estrutural de percepção do tempo, ele ainda se submete à ação de um alguém, que seria Deus. O tempo cristão, ainda que linear, é um tempo dramático e bipolar, com disputas constantes entre bem e mal, início e fim, céu e inferno e etc. Apresenta o futuro como um fenômeno limitado pelo apocalipse, que aparece para pôr um ponto final na história. Na concepção do tempo linear ligado aos adventos do cristianismo, os acontecimentos do tempo não se repetem, mas se condicionam ao livre arbítrio, ou seja, o futuro é orientado pelas ações do presente, mas ainda condenado ao fim apocalíptico.

A partir do meio do século XIX até meados do século XX, a nova identidade temporal das sociedades ocidentalizadas continua linear, porém, com a grande diferença de que o futuro

perde essa imagem apocalíptica e assume uma postura positivista, uma vez que se concebe o presente como diferente e melhor que o passado. Por exemplo, a Revolução Francesa (mas não somente ela), foi um dos grandes momentos que marcaram a consciência histórica ocidental justamente porque buscavam, através dos ideais iluministas, romper com todas as tradições monárquicas e àquelas oriundas da Igreja Católica. A ascensão dos ideais iluministas garantiria a base ideológica para romper com essas tradições trazendo um pensamento guiado pelo uso da razão e constituído nos direitos naturais do homem moderno. A ruptura com as tradições do passado poderia garantir a possibilidade de um presente que caminhasse para um futuro progressista, tornando-se capaz de seguir por caminhos diferentes daqueles que as tradições monárquicas impunham.

Outro exemplo importante que marcou uma mudança coletiva de consciência temporal foi o processo de industrialização. O começo desse processo foi bastante massivo para os trabalhadores, principalmente para aqueles que se dedicam às atividades artesanais ou campestres. Houve nesse período a substituição da produção artesanal manufaturada pela atividade fabril. Mesmo que as diferenças entre os dois tipos sejam gritantes, a que mais me chama a atenção é a possibilidade da fala. Nas atividades fabris, demasiadamente fiscalizada para extrair do trabalhador o máximo de produção, o tempo de conversa entre aqueles que trabalham juntos se tornou cada vez mais escasso, trazendo uma pobreza de narrativas dentro do espaço de trabalho. Já para atividade artesanal acontece o contrário: o momento do trabalho significava também um tempo onde se contava o passado, histórias, poesias, músicas e lendas, compondo uma tradição oral de um determinado grupo. A nova organização temporal do homem moderno, criada para atender as demandas do trabalho fabril, trouxe uma sensação de encurtamento do tempo uma vez que grande parte do dia se passa trabalhando. O presente se torna algo quase não sentido, dando a impressão de que os movimentos repetitivos da fábrica também eram aplicados para a organização do tempo doméstico. Os diálogos e forma de transmissão oral do conhecimento foi substituída pelo trabalho massivo nas fábricas e pela cultura da escrita.

Nossa relação com o tempo atualmente encontra-se também acelerada e com um presente cheio de novidades, de um passado que não tem valor e de um futuro sem projetos a longo prazo. A ideia do progresso gerou um sentimento de desvalorização do passado, frequentemente associado à ideia de atraso, justamente porque toda a produção industrial exigia um consumo maior e, para consumir mais do que se já se tem, é preciso tornar o velho algo

obsoleto. Desvalorizar o velho corresponde também à desvalorização da memória e da significância do passado para a construção do presente; negar aquilo que é velho vem de encontro ao desuso das tradições e das memórias do passado. De acordo com o historiador alemão Reinhart Koselleck (2006, p.268), temos duas formas de acessar o passado: uma seria através da tradição e a outra, a lembrança. Sendo assim, uma vez que as tradições entram em desuso, ou seja, o passado deixa de atuar na moral e na razão histórica de um tempo presente, o velho perde seu valor e o passado deixa de ser referenciado.

O velho perde seu valor não só para os bens de consumo, mas também para a transmissão de saberes populares, substituídos pelos romances fictício, feitos para ler individualmente (e claro, para atender as demandas de uma elite), substitui as estórias contadas. A figura do ancião, que já teve grande relevância por ter mais tempo de vida e, sucessivamente, saber mais sobre o passado, perde cada vez mais seu valor. Para Walter Benjamin, esse momento histórico é celebrado pela morte da narrativa e acompanhado da crise das tradições, já que a possibilidade de narrar memórias do passado se torna cada vez mais escassa. Segundo Benjamin, a modernidade passa por um estado de pobreza das experiências justamente porque “a arte de narrar entra em vias de extinção.” (BENJAMIN, 2012, p.167) Isso significa uma perda para a construção de subjetividades, uma vez que as experiências alargam nossas identidades, nossos conhecimentos e nossa sensibilidades diante do mundo. “Quando se pede a um grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (BENJAMIN,2012, p. 198)

Em síntese, o que proponho como reflexão para entendermos a dinâmica da consciência histórica do tempo presente é que a expansão do capitalismo, a concepção temporal positivista, o ideal de progresso e da necessidade de consumo acompanharam o processo de modernização trazendo sérias consequências para as formas de organização social, comportamental, psicológica e cognitivas das sociedades. Nota-se que para nossa contemporaneidade o imediatismo tem servido como parâmetro avaliativo das ações. As mudanças estão cada vez mais aceleradas, o dinamismo e a capacidade de performances se multiplicaram ao mesmo tempo em que o individualismo sobressai sobre as experiências coletivas. As relações sociais e os valores morais se tornam rasos por consequência, efêmeros e superficiais, uma vez que o presente é carregado pela ideia de inovação, configurando o que o sociólogo Zygmund Bauman (2011) chama de modernidade líquida.

Os poderes que liquefazem passaram do “sistema” para a “sociedade”, da “política” para as “políticas da vida” — ou desceram do nível “macro” para o nível “micro” do convívio social. A nossa é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas, como todos os fluidos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela. Os sólidos são moldados para sempre. Manter os fluidos em uma forma requer muita atenção, vigilância constante e esforço perpétuo — e mesmo assim o sucesso do esforço é tudo menos inevitável. (BAUMAN. 2011. p.14)

A modernidade líquida é representada exatamente pelas constantes transformações e caracterizadas pela velocidade em que acontecem as mudanças. Como consequência, essa movimentação cria o caráter efêmero das relações sociais e a fluidez rápida das coisas constrói uma cultura imediatista fazendo sobressair o individualismo, basicamente alimentado pelo consumo excessivo e por tecnologias de informação. As relações com o presente são orientadas pelos valores da modernização e do avanço do capitalismo com seus excessos de produção e constante necessidade de consumo. A partir dessas teorias, a nossa contemporaneidade substituiu o lugar das certezas positivistas para as incertezas desconhecidas, nem sempre boas. O presente se tornou incapaz de construir um futuro seguro e positivo. Nesse sentido, as relações sociais e as construções de identidades, assim como as próprias relações com o tempo e espaço na atualidade, se configuram em meio a toda essa instabilidade do porvir e da perda de importância do passado.

Nesse sentido, como nós professores vamos pensar as condições temporais do agir em meio a essas questões da contemporaneidade? Como contribuir para a construção de identidades a partir de uma interpretação temporal onde as relações com o tempo são mediadas pelas incertezas e efemeridades? Nós, enquanto docentes, precisamos acompanhar as mudanças e as reconfigurações desses novos comportamentos para entendermos como os jovens se relacionam com a nova consciência temporal. Nesse sentido, outro desafio para a prática docente relacionado à capacidade de compreensão da temporalidade é apresentado: a questão das gerações⁷. De acordo com Hanna Arendt, o sistema educacional está em crise por conta de

⁷ Podemos incluir nesse ponto, o conflito entre gerações presente também no mundo acadêmico. De acordo com Lindsay Waters, “a questão das gerações é crucial. Temos de admitir que o conflito entre gerações no mundo acadêmico e a forma pela qual os mais velhos procuram controlar os mais jovens, de um modo que é objetivamente injusto, quando esses membros do corpo docente mais velhos, impõe aos colegas mais jovens padrões para suas publicações que eles próprios não

inúmeros fatores, sendo um deles, a dificuldade de compreensão e aceitação de um novo *ethos* social por parte dos professores, onde o novo e o acaso vêm em oposição ao velho e à tradição. Os mais velhos sentem dificuldade para assimilar os novos comportamentos sociais. Segundo Arendt (2005),

“A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado.” (ARENDR, 2005. p.2)

O desafio das gerações é uma das questões que todo docente precisa lidar porque lidamos com pessoas de várias faixas setárias. Para isso, acredito que o entendimento das várias modificações sofridas na consciência histórica dos homens no tempo pode nos ajudar a enfrentar essa questão.

Tanto as gerações mais antigas, quanto aquelas intermediárias (que presenciara a massificação das tecnologias e dos meios de comunicação) podem perceber que existiu uma transformação comportamental da sociedade como consequência.

Luiz Paulo da Moita Lopes analisa a transição da escrita para o áudio-visual, alertando para a necessidade do mundo escolar se atualizar para o novo *ethos* digital presente entre os estudantes, buscando soluções para a crise entre as gerações. De acordo com Lopes (2012),

O que desejo fazer nesse texto é mostrar como Menochios do século XXI, envolvidos com os chamados “novos letramentos”, por exemplo, participação em grupos de afinidades, salas de bate-papo, em jogos de video game, ficção de fans (*fan-fiction*) etc., ou seja, em outros tipos de redes interpretativas, cada vez mais acessíveis ao mundo da cultura cibernética, estão aprendendo a viver com os modos de agir na construção de conhecimento, significados, valores e ideologias (i.e., em um novo *ethos* – Lankshear Knobel, que diferem dos modos típicos dos letramentos tradicionais). Meu argumento central é que a escola, do que agora se chama de “mero letramento”, voltado somente para a tecnologia escrita, precisa dialogar com esse novo *ethos*, que, além de incorporar novos sentidos para o que conta como letramento, incorpora também novos significados sobre quem somos ou podemos ser.”(LOPES. 2012. p.204)

Os novos tipos de letramento (digital) configuram um novo padrão de comportamento que envolve a sociedade como um todo, das mínimas às máximas instâncias. “A informatização da

grande maioria dos campos da atividade humana (no comércio, nas indústrias, nos bancos, na educação etc.) tornou o discusso central em nossas práticas sociais cotidianas por permitir rapidez na realização de tais atividades, em sociedades cada vez mais centradas na lógica do ciberespaço.” (LOPES. 2012. p.208) A grande questão é entendermos que as tecnologias são instrumentos de capacitação incertos, duvidosos e não parte essencial da nossa essência enquanto seres humanos. Não devendo construir, portanto, nossa centralidade em torno dela. Por exemplo, a internete com suas vastas plataformas de comunicação em rede, permite que as pessoas se conectem em grupos de interesses diferentes, permitindo espaços para debates, críticas, apresentação de novidades sobre certo assunto. No entanto, essas práticas preexistem ao uso da internete, não são novidades. As pessoas, antes do advento da tecnologia de massas já se organizavam em grupos de interesses, porém a través da presença.

Nas práticas sociais de letramentos digitais, atravessamos fronteiras por meio da linguagem sem nos movermos quando conversamos, discutimos, trabalhamos, estudamos, aprendemos e compartilhamos nossa vida com outros participantes na rede, que podem estar fisicamente muito distante de nós ou mesmo participantes que não conhecemos ou que, de fato, nunca venhamos a encontrar face a face. A topografia do mundo está, portanto, alterada. (LOPES.2012. p.209)

Entende-se por topografia a experimentação coletiva a partir de novos modos de ser, construídos por meio de instrumentos de mediação tecnológica. Ou seja, podemos construir experiências coletivas, mesmo estando fisicamente sozinhos. Um fenomeno bastante paradoxal que nos traz questões e vicissitudes de mesma ordem.

Os letramentos são tidos como práticas relacionadas às identidades sociais. Nesse sentido, o ponto de inovação dos novos letramentos é justamente o novo *ethos* que mobilizam, porque também são capazes de agir na construção de significados que incluem possibilidades de novas *performances identitárias*, ainda que de maneira fluída.

Se é verdade que somos os discursos nos quais cirulamos ou que o discurso é o lugar de construção da vida social, a fluidez discursiva típica desse novo *ethos* pode ser compreendida como geradora de multiplas identidades coexistindo no mesmo sujeito social ou de fluidez ideintitária. Isso não quer dizer, por outro lado, que só esse *ethos* possibilita tal fluidez e nem que ela seja só possível no mundo dos fluxos em que vivemos. A vida social sempre foi constituída por um contínuo fazer e desfazer identitário. (LOPES, 2012. p.214)

Apesar das vastas e variadas críticas às tecnologias, os meios de comunicação digitais e a frequência com que os jovens as usam, podemos enxergar também um outro lado do processo. Os jovens vêm assumindo as novas relações temporais com o futuro de modo a concebê-lo como um espaço do “dever possível”, ainda que totalmente inseguro e desconhecido. As relações temporais que refletem a insegurança com o futuro podem ser lidas, por alguns jovens, como uma “multiplicação das possibilidades virtuais” (LECCARDI. 2005. P.51) Para esses jovens, até mesmo as mudanças repentinas são vistas como novas portas que se abrem às novas oportunidades e todas as experiências podem ser consagradas positivamente, uma vez que todas elas podem influenciar favoravelmente no tempo da vida como um todo. Nesse sentido, Carmem Leccardi defende que uma das potencialidades que os jovens apresentam em relação a esse novo ethos social e suas incertezas temporais é que

[...] a relação entre jovens, tempo biográfico e tempo social não se reduz à absolutização do presente imediato e à glorificação do aqui e agora. As identidades não se conjugam apenas no presente. [...] Diversos jovens parecem empenhados, por exemplo, na busca de novas relações entre o processo de produção e criação pessoal, comumente associado ao futuro, e as condições particulares de incerteza nas quais esse processo é vivenciado hoje em dia. (LECCARDI.2005.p.50)

Assim, devemos considerar que essa *modernidade líquida*, como denomina Bauman, apresenta uma série de modificações nas relações do homem com o tempo e com espaço. No entanto, essa nova configuração da consciência histórica, super alimentada pelo consumo excessivo, pela incerteza do futuro e pela fluidez do presente, já está sendo incorporada e elaborada pelos jovens a partir de suas realidades. Certamente, pessoas nascidas nos anos de 1990 para trás, sentem dificuldades em assimilar esse novo ethos digital porque compomos parte de uma geração que presenciou a transição entre o nascimento e a massificação das tecnologias e dos meios digitais de comunicação. Por isso, sentimos mais insegurança em relação a todas essas mudanças do que os jovens, visto que já nasceram em meio ao mundo tecnológico e de um universo capaz de acolher múltiplas significações e representações. De acordo com Lopes,

Para aqueles que, como eu, são imigrantes nas práticas dos novos letramentos, como de fato é a maioria dos professores em todos os níveis, a tarefa que se apresenta envolve entender que rapidez, efemeridade, profusão, pluralidade e fragmentação de significados são palavras que definem o modo de construir significado nas práticas atuais de letramento. (LOPES.2012.p.206)

Portanto, quando pensamos nessa crise entre as gerações e suas consequências para o espaço escolar, é importante considerar que essas mudanças na concepção de tempo podem ser demasiadas atormentadoras para uns, mas ao mesmo tempo, podem significar novas formas de comportamento e um universo de múltiplas possibilidades. Ou seja, um novo ethos que enxerga toda a estrutura da modernidade e da tecnologia como um meio colaborativo de experienciar, de construir sentidos e presenças, ou de compor o que Lopes chama de performances identitárias. Todavia, esse ethos digital precisa ser repensado a fim de construir orientações de uso das tecnologias na vida prática. A massificação tecnológica que se sucedeu em menos de vinte anos, não foi acompanhada de um manual de instrução. Isso implica em um uso inconsciente, sem a percepção de pontos negativos ou das consequências que acarretou para nossa sociedade ou, muitas vezes, sem ter a noção das potencialidades de pesquisa que esses meios nos trazem. A questão toda é essa. Enquanto docentes, precisamos entender e lidar com o novo ethos, adentrar cada vez mais a ele no intuito de orientar nossos estudantes às maneiras saudáveis de utilizar todos os recursos que estão a nosso dispor. Nesse sentido, o terceiro capítulo desta pesquisa, juntamente com o documentário produzido, busca trabalhar maneiras práticas de construir usos conscientes das tecnologias.

CAPÍTULO 2

2.1 A rua como lugar de memória e as linguagens urbanas como gêneros discursivos

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a policia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas. Tudo se transforma, tudo varia — o amor, o ódio, o egoísmo. Hoje é mais amargo o riso, mais dolorosa a ironia. Os séculos passam, deslizam, levando as coisas fúteis e os acontecimentos notáveis. Só persiste e fica, legado das gerações cada vez maior, o amor da rua. (RIO, João. 1998. p.8)

Identificando-se como um *flanêur* ou, em suas próprias palavras, um vagabundo observador, João do Rio sai pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro no começo do século XX, registrando etnograficamente o cotidiano urbano com suas demandas, necessidades, problemas, linguagens, sentimentos, expressões artísticas e outros aspectos da realidade social que observava nas suas andanças. A epígrafe retirada de seu livro *A alma encantadora das Ruas*, foi selecionada intencionalmente para iniciar este capítulo chamando a atenção para o modo como enxergamos a rua, fazendo-nos perceber a importância dos espaços urbanos no processo de construção das subjetividades. As narrativas de um *flanêur* nos fazem enxergar que as ruas são capazes de unir gerações por intermédio de espaços de sentimentos, fazendo a relação entre passado e presente.

Tentando entender o que é um *flanêur*, encontramos em algumas obras de Walter Benjamin (2009. p.451) descrições que o aproximam de uma persona emergente em meio ao ambiente artístico e intelectual da boêmia – e, por essa razão, por fazer parte deste tipo de contexto, João do Rio se autodescreve como um vagabundo observador. Para um *flanêur*, a rua funciona como um espaço de experiências que vai além da materialidade, deixando registrado através de narrativas, as sensações sinestésicas desses espaços coletivos. O *flanêur* constrói um desenho do cenário social que apresenta relações dos homens com aquele tempo e espaço que

narra, tornando-o um elemento importante para entendermos a *alma* das ruas. Nas palavras de Benjamin, “Aquela embriaguez anamnésica, a qual o *flanêur* vagueia pela cidade, não se nutre apenas daquilo que lhe passa sensorialmente diante dos olhos, mas apodera-se frequentemente do simples saber, de dados inertes, como de algo experienciado ou vivido.” (BENJAMIN, 2006, P.461) Busco neste capítulo conduzir reflexões acerca da percepção do ambiente urbano (a rua) como um espaço memórias e de construção de subjetividades dentro de uma coletividade.

Nesse contexto, é pertinente também pensar sobre os conceitos de sujeito, subjetividade e coletividade. De acordo com estudos sobre subjetividade, crises e narrativas, desenvolvidos na área da psicologia por Maria Gercileni Campos de Araújo (2002), o conceito de subjetividade vem se desligando cada vez mais da ideia de um sujeito centrado em si, que construía identidades enfatizadas no eu individual. Se afasta daquele sujeito capaz de forjar uma identidade consigo mesmo e de fomentar um conhecimento “verdadeiro” de modo a projetar certezas absolutas através uso da razão. Atualmente, a subjetividade está vinculada ao coletivo, ao universo de organização das experiências cotidianas. De acordo com Araújo,

Na contemporaneidade, a concepção de subjetividade como perfil mais ou menos estável de si mesmo parece não mais se sustentar. Hoje, dizer “sujeito” não significa dizer “subjetividade”. A subjetividade não mais se reduz à coincidência consigo mesmo, nem tampouco a uma interioridade acessada pela reflexão. Contemporaneamente, a subjetividade é compreendida como o modo de organizar as experiências do cotidiano, os universos de sensações e representações. (ARAÚJO. 2002.p.82)

Isso significa que as definições de subjetividade vão se aproximar do que conhecemos como *Ethos* (comportamentos), pois cria e inventa outros modos de vida a partir de seus processos de experiências e da relação de alteridade. Sua essência é incorporada por uma densidade plural de sensações, de formas de pensar, de sentir e de se relacionar com o tempo. Sendo assim, a subjetividade passa a ser compreendida pela maneira como as pessoas organizam suas experiências do dia-a-dia, dos seus universos de sensações, comportamentos e representações. Portanto, torna-se nítido que a subjetividade se engendra no campo social e mantém com ele, a todo tempo, relações recíprocas e de mútua constituição. (ARAÚJO. 2002, p.82) Ao pensar a subjetivação como um processo de agrupamento, de composição, de relações heterogêneas de corpos, de práticas, juízos e técnicas, podemos considerar que a subjetividade está relacionada às experiências coletivas.

Por meio das experiências podemos sentir nosso tempo, nosso espaço e nossas relações, atribuindo sentido e significado às nossas existências. Entretanto, nossas experiências, desde a modernidade, estão ameaçadas em virtude de um individualismo, da solidão e do fetiche de inovação do capitalismo. A novidade que nos faz brilhar os olhos, logo envelhece e, rapidamente, é substituída por uma mais nova. Consequentemente, perdemos a identificação com o velho (BENJAMIN, 2002), a motivação da escuta, a importância em aprender com o passado; perdemos nossa aura, como diz Benjamin; nosso tempo é marcado pela crise das experiências.

O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos, dizer que a técnica da reprodução destaca o domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias.⁸

A medida em que inúmeras oportunidades culturais de afastamento das nossas experiências nos são colocadas, a dimensão do tempo, do espaço e das relações sociais vão se afastando concomitantemente. Então, como questiona Benjamin, “Qual o valor de nossa experiência cultural se a experiência não mais se vincula a nós?” As experiências estão sendo substituídas pelas vivências automatizadas. O mundo capitalista automatizou as pessoas de modo que não conseguimos mais nos comunicar por tempos longos; temos dificuldade de intercambiar visões, conhecimentos e produções. A interação entre as pessoas esta repleta de obstáculos que, teoricamente, serviram para aprimorar nossa comunicação, mas, entretanto, cada vez mais ajuda a instaurar nossa dificuldade de narrar⁹. Nossas relações coletivas estão se desmoronando.

⁸ O texto aqui publicado é inédito no Brasil. O ensaio traduzido em português por José Lino Grünnewald e publicado em A idéia do cinema (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996) e na coleção Os pensadores, da Abril Cultural, é a segunda versão alemã, que Benjamin começou a escrever em 1936 e só foi publicada em 1955. P.2

⁹ Ainda na metade do século XX, Walter Benjamin classifica este tipo de situação como cultura de vidro. Ele faz analogias com o vidro porque é um material liso e transparente, mas que nada consegue se fixar na sua superfície. Assim também se encontram os processos de construção das subjetividades na modernidade (e também na contemporaneidade), raras e efêmeras; ricos de dados e informações frívolas, mas pobres de experiências. **Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e**

2.2 A crise das experiências e as subjetividades desterritorializadas

As artes urbanas produzem efeitos tanto através da sua produção, quanto através da observação, despertando potencialidades mentais e emocionais por meio de experiências que permeiam o universo do sensível, compondo partes da nossa subjetividade. Configuram, portanto, elementos de resistência ao que Walter Benjamin chama de crise das experiências, porque o próprio mecanismo de auto-organização da rua nos impõe a relação direta com o outro. O ambiente de fluidez que arte de rua representa é importantíssimo para produção de subjetividades (no espaço urbano) porque movimentam experiências materiais e sensoriais cotidianamente. Por compartilharem da noção de subjetividade ligada ao coletivo e às artes urbanas, as pesquisadoras Lilian Weber e Ana Maria Sodré, acreditam que,

Podemos ressignificar os espaços da cidade por intermédio da arte, tornando-os afetivos e subjetivos, promovendo o enlaçamento social. “As ruas são o apartamento do coletivo. O coletivo é um ser constantemente em movimento, sempre agitado, que vive, experimenta, conhece e inventa tantas coisas entre as fachadas dos imóveis quanto o faz o indivíduo no abrigo de suas quatro paredes.” (Benjamin, 1989, p. 441). Sim, o coletivo é agente transformador em movimento, e com vivências plenas de pertencimento e apropriação. (SODRÉ; WEBER. 2017.. p.71)

Outra pesquisadora no campo da filosofia e da arte, inclusive das artes urbanas, Vera Pallamin, acredita que esses movimentos de formação coletiva têm, nas últimas décadas, assumido um papel fundamental no questionamento de representações socioculturais e espaços de pertencimento. “Novos sujeitos políticos têm se constituído e mobilizado em domínios distintos, entabulando lutas defensivas centradas na ideia de reconhecimento moral.” (PALLAMIN, 2006, p. 92) Sendo assim, a construção de narrativas através da arte urbana pode incentivar a saída da vivência para entramos em experiência.

Nessas circunstâncias, encontramos expressões artísticas que se formaram na rua e para a rua, como o grafite, o rap, as rodas de capoeira, as batalhas de poesia marginal, as performances circenses, o teatro, os duelos de MC’s... são inúmeras. As artes urbanas produzem suas mensagens enunciadas em espaços abertos como as ruas, muros, viadutos, ocupações, estando sujeitas a alterações e intervenções de qualquer tipo. Além disso, podem ser experienciadas por uma coletividade maior de pessoas do que uma obra de arte exposta em museus ou ambientes fechados. São consideradas como um tipo de intervenção que geralmente

técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

sai da periferia e conquista o centro urbano, tornando uma arte transgressora e provocativa. Esta onda massiva de expressão – seja através da materialidade, como pixo e o graffiti, ou através do intangível, como o rap, o break e as rodas de samba – são organizadas por artistas que, em sua maioria, residem nas periferias ou em áreas segregadas pelo padrão socioeconômico. Acredito que esse fator seja bastante relevante para entendermos a demasiada repressão contra os artistas de rua e os adjetivos pejorativos que socialmente recebem. Consequentemente, sofrem também um tratamento diferenciado (para não dizer violento) nas formas de repressão vindas pelo poder público. Nesse sentido, a tela do artista de rua ou daqueles que atuam nos espaços públicos, apresenta essa complexidade do ambiente urbano.

O artista que sai do seu território para produzir suas artes em outro território está participando de um processo de deslocamento. O trânsito entre os espaços – neste caso, entre periferia-centro/centro-periferia pode ser considerado como processo de desterritorialização/reterritorialização. A partir de um artigo publicado pela filósofa Maria dos Remédios de Brito (2012), que relaciona os processos de construção das subjetividades com a relação dos sujeitos com os espaços, podemos entender a desterritorialidade como um movimento pelo qual um território é “abandonado”, enquanto a reterritorialização seria o movimento de reconstrução simbólica de um outro território (que já está territorializado ou abandonado). Esses dois processos atuam juntos, não podendo ser separados um do outro, envolvendo a produção de subjetividades. Nesse sentido, as pesquisas de Brito se relacionam com as ideias da pesquisadora da arte, Maria Amélia B. Garcia (2006),

A paisagem na arte pressupõe uma dupla projeção, uma vez que envolve uma estreita relação com determinado território, e sempre foi um dos determinantes da construção da subjetividade, na medida em que constitui o suporte físico de uma vivência social. É possível afirmar que atitudes, hábitos e valores, assim como a própria identidade, tiveram seu desenvolvimento e se construíram tradicionalmente a partir dos espaços específicos e são influenciados pelas relações com determinado território. (GARCIA; 2006, p.102)

Alguns movimentos de arte de rua que acontecem na região central de Belo Horizonte (de modo clandestino), tecem um movimento de reterritorialização do espaço urbano. Encontramos em partes específicas do centro da cidade uma série de produções artísticas, tanto materiais quanto imateriais. A roda de samba conhecida como *Samba da Meia Noite*, que acontece quinzenalmente em baixo do Viaduto Santa Tereza, os duelos de MC's, as batalhas

do SLAM – poesia marginal -, os ocupações de prédios públicos abandonados, o Baile de Soul da Praça Sete de Setembro, os grupos de maracatu da Praça da Estação, o pixo e o graffit. São inúmeros os movimentos que se manifestam no espaço urbano sem possuir um viés legal ou algum vínculo com órgãos públicos, mas que modificam a dinâmica dos espaços da cidade que até então eram tidos como “tradicionais”. Daí, tem-se todo um sistema de reterritorialização, profundo e de complexos movimentos, que agem colocando os corpos em conexão.

Por isso, pensar uma subjetividade desterritorializada (BRITO, 2012) através das artes urbanas, é pensar em subjetividades que se fomentam pelo deslocamento de territórios para experienciar-se em outros. Essa forma de arte trabalha a emoção do transeunte, provoca reações, quebra a monotonia cotidiana fazendo pensar. Ao mesmo tempo, desperta sensações, marca os pontos de encontro e convivência, provocando mudanças de territórios através da experiência artística. Como pesquisadora na área de filosofia e educação, Maria dos Remédios de Brito acredita que

[...] desterritorialidade apresenta novos modos de vida, pois é aquilo que está em desterritorialidade, em descentramento, que escapa ao dado, ao controle. Então, a “subjetividade desterritorializada” torna-se uma máquina de guerra, com suas combinações heterogêneas, polifônicas, tornando-se uma trama e ao mesmo tempo quebrando toda e qualquer binaridade, fissurando os corpos disciplinados, saltando para além dos modos significado e significante, para além dos estratos organicistas. Ela forma uma espécie de singularização existencial ligada ao desejo de viver, de construir outros modos possíveis de mundo, de existência, buscando novos tipos de vida.¹⁰ (BRITO. 2012, p.18)

¹⁰ DIALOGANDO COM GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI SOBRE A IDEIA DE SUBJETIVIDADE DESTERRITORIALIZADA Maria dos Remédios de Brito. P 18

2.3 O infinito conceito de arte

Definir o que é arte é bastante complexo. Existem inúmeras teorias que buscam definir o conceito, embora nenhuma seja suficientemente completa para acompanhar a dinâmica processual das mudanças contínuas que o conceito de arte envolve. Os debates teóricos são exponenciais e se ramificaram em vários caminhos de análise. Não existe um consenso acerca da definição do que é arte e, as tentativas registradas se revelaram sempre insatisfatórias, apresentando mudanças de sentido em cada tempo histórico. Pensar em como definir o que são as artes urbanas também é uma atividade difícil e que exige um exercício transgressor às teorias conservadoras da arte. Nesse sentido, gostaria de iniciar trazendo algumas considerações que considere relevantes para o desenvolvimento das artes urbanas no espaço escolar.

O filósofo francês Jacques Rancière, constrói reflexões fenomenológicas acerca da modernidade e suas novas formas de pensar a arte. Ainda que não totalmente esclarecedoras, ajudam a relacionar as dimensões estética com a dimensão política que obra de arte projeta. Embora o autor conduza suas reflexões para a arte cinematográfica, acredito coerente que suas teorias possam servir para outras categorias de produção artística porque, o que está em jogo, é o modo de produção das obras. Assim, Rancière concebe a arte a partir de uma subdivisão em três grandes regimes de identificação: regime ético, poético e estético (Rancière, 2005). No que se refere ao regime poético da arte, também conhecido como representativo, nota-se que as técnicas artísticas estão voltadas para a tentativa de representação do real, à mimesis. Isso acontece porque a maneira de ver, fazer e julgar exige da arte a comunhão com a representação da realidade em todos seus detalhes. Um tipo condecorativo encontrado nas artes da antiguidade clássica. Segundo Rancière, o princípio mimético

não é um princípio normativo que diz que arte deve fazer cópias parecidas com seus modelos. É, antes, um princípio pragmático que isola, no domínio geral das artes (das maneiras de fazer), certas artes particulares que executam coisas específicas, a saber, imitações. Tais imitações não se enquadram nem na verificação habitual dos produtos das artes por meio de seu uso, nem na legislação da verdade sobre os discursos e as imagens. (RANCIÈRE, 2005. P.30)

Ou seja, a mimesis é tida como uma tentativa de representação da “realidade” o mais verossímil possível, tendo em vista que o objetivo é captar a maior dimensão do real. Considerando que este regime tem suas bases na teoria aristotélica, o problema da representação, estaria na tentativa de verossimilhança, já que implica uma representação ordenada conduzindo uma

perspectiva mais próxima daquele real ao qual se quer representar. Isso não se é possível, já que toda representação perde parte de sua originalidade porque é uma representação e não a realidade. Portanto, não se pode representar a realidade na sua íntegra. Além disso, deixa-se de extrair da arte as notoriedades do sentir para se instalar apenas na mecanicidade da técnica.

Entrando na modernidade, encontramos as artes envolvidas num regime *estético*, partindo do pressuposto da identificação da arte no seu singular e retirando a obrigação de regras e temas nas expressões artísticas. Por conseguinte, a nova maneira transgressora de pensar a arte, vai de linha oposta ao regime *poético*. Isso acontece justamente por propor uma reinterpretação daquilo que seria arte, não as classificando apenas pela distinção da sua maneira interna do fazer, mas sim “pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte” (RANCIÈRE, 2005. p.30) O interessante é que esse movimento rompe com a necessidade de representação mimética, elemento responsável por distinguir o fazer das artes dos demais fazeres. Obviamente toda a mudança estrutural do conceito de arte levantou grandes debates acerca do assunto.

Mesmo diante desse cenário repleto de mudanças e formas de conceituar o que é arte, procuro na verdade observar os modos de projeção do homem no tempo de forma livre e intuitiva na expressão artística. Através de suas produções o homem se torna capaz de representar e expressar suas necessidades e memórias, mesmo quando estamos falando daquela arte mimética. Em suma, o que me interessa na arte é a consciência histórica que ela representa. Como sugere Marília Helena Andrés, filósofa e pesquisadora, a arte deve ser interpretada como “a mais pura manifestação da liberdade, hoje tão limitada na mecanicidade do mundo moderno. [...] O sentido da liberdade é expresso com grande veemência por meio da arte porque ela se fundamenta e nasce num clima no qual a opressão não tem lugar.” (ANDRES, 2000:30) Quando damos margem para esse tipo de interpretação, enxergamos a construção de espaços sentimentais através dessas experiências relacionais com o tempo, com o território, com o outro e consigo mesmo.

As artes urbanas tem por origem a mesma ordem representativa dos conceitos de arte que destacam a autonomia do artista (o estilo de suas criações) e seus procedimentos. Entretanto, existem algumas características que são específicas dessa categoria de arte, como lugar de fala por exemplo. Diferentemente da arte convencional, os suportes da arte urbana se engendram nos espaços públicos da cidade e não as galerias ou museus. As telas da rua estão abertas para todos se expressarem, sem necessariamente ter que cumprir a ordem titular de

artista. Dentro da categoria das artes urbanas, estão vinculados duas raízes: os autorizados – arte pública – e os ilegais – as artes de rua. As pesquisadoras Maria Rolim Sodré e Lilian Weber (2017), identificam e conceituam essas duas categorias de arte no campo social e político, partindo dos conceitos de espaço liso e espaço estriado proposto por Deleuze e Guatarri (2007).

[...] o espaço liso é um espaço nômade, que se refere aos fluxos e à produção de desejos instituintes, ligados à ideia do inesperado, do desconhecido, do inventivo, o que os autores franceses nomearão de rizoma, desterritorialização, fluxos e linhas de fuga. O espaço estriado é sedentário, refere-se aos estratos e forças instituídas pelo aparelho de Estado. (SODRÉ; WEBER, 2017. P.70)

Substancialmente, a arte pública pode ser associada ao espaço estriado porque seu contexto de instalação se insere no espaço público por meio da autorização de um poder público e/ou iniciativas privadas. Diferentemente, a arte de rua pode ser associada à ideia de espaço liso porque se liga ao inesperado e desconhecido, ao ilegal. Seria a expressão do dia a dia que questiona os limites convencionais entre os espaços público e privado, porque se inscrevem no ambiente urbano de maneira clandestina (VENEROSO, 2006:117). Logo, as artes urbanas (pública ou de rua) são, de certa forma, fruto ou produto do território, e ao mesmo tempo, atuam sobre o mesmo ressignificando por via da experiência coletiva e das subjetividades desterritorializadas.

2.4 Artes urbanas, gêneros discursivos e análise de seus enunciados

O trabalho de análise e reflexão acerca das produções artísticas inclui, para além das definições do conceito de arte, os pensamentos relacionados ao discurso enunciados por elas, buscando compreender quais são suas instâncias de produção. No caso das artes urbanas, encontramos seus discursos inseridos em gêneros diferentes como o pixo e o grafitt. Esses gêneros se mostram através do discurso visual, semiótico. No caso do break, street dance ou os duelos de Mc's, encontramos discursos imateriais. Independente disso, os discursos artísticos são apreendidos por nós como imagens, mesmo que exista, no campo das artes (em especial nas artes urbanas), expressões não materiais.

Entendo o discurso artístico como linguagem, busco nas teorias da semiolinguística elementos capazes de legitimar a linguagem como indissociável de seu contexto social e histórico, na intenção de analisar os pormenores enraizados nos dizeres das artes urbanas. De acordo com Patrick Charaudeau, teórico da análise do discurso, o entendimento de um discurso depende da análise do contexto psicossociocultural; isso engloba a dimensão do psíquico, da dinâmica social/cultural e histórica. É fundamental, portanto, observar as instancias de produção de qualquer discurso que se deseja analisar. As linguagens e suas diferentes estratégias das quais se serve, tem o intuito de produzir determinado efeito de sentido para o observador. Pressupõe-se que toda circunstância de comunicação exige um uso estratégico da linguagem, (que pode ser o discurso verbal/escrito, visual) apropriado às suas especificidades e, determinado pelas intenções comunicativas dos sujeitos envolvidos no processo. Sendo assim, no caso das linguagens urbanas, elementos simbólicos como enquadramento, contraste, brilho, assim como elementos de continuidade e ruptura, composição, perspectiva, formas, texturas, letras, movimentos corporais e etc., fazem parte da estratégia de cada discurso como meio de fazer transmitir a mensagem, seja ela representada de modo implícito ou explícito.

Nesse caso, podemos considerar as artes urbanas como linguagens dotadas de signos que apresentam um conjunto de significantes e de significados, além de comportar elementos formais e experiências sensoriais. Ao estudá-las devemos observar todo o conjunto de apontamentos, assim como também não podemos deixar de prestar atenção para o suporte a qual está inserida, que tipo de tela e/ou material foi usado para construir o discurso, ou quais elementos estiveram. Não deixando de lembrar que a imagem não precisa ser necessariamente matéria, pois existem as imagens imateriais também, como a memória, os sonhos, aquelas que pairam na dimensão das estruturas psíquicas. Portanto, a “teoria semiótica permite-nos captar

não só apenas a complexidade, mas também a força da comunicação pela imagem.” (JOLY, 2007. P.44) Assim, a semiolinguística e os estudos discursivos (análise do discurso) nos ajudam a entender metodologicamente como essas imagens podem ser tratadas como linguagens.

No intuito de perceber as subjetividades circunscritas pelos enunciados das artes urbanas, podemos recorrer às teorias da linguística propostas por Mikhail Bakhtin. Este autor traz uma grande contribuição para a reflexão filosófica acerca da linguagem considerando-a como uma realidade socio-cultural. A linguagem para Bakhtin, é abordada por duas instâncias inseparáveis, que são a atividade do uso da língua e a atividade humana (que podem ser lidas como enunciados). Quando nos deparamos com tipos relativamente estáveis dos enunciados, formam-se os gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin, os gêneros são compostos por três dimensões: conteúdo temático, estilo e sua construção composicional. O conteúdo temático se refere aos temas que formam e circulam no enunciado. O estilo, corresponde a um traço do enunciado que pode ser associado à identidade do locutor e seu grupo social. E finalmente, a construção composicional, que é percebida como a disposição formal e linguística do enunciado e/ou do gênero.

As variadas possibilidades de expressão e experiências através das artes urbanas podem ser consideradas como gêneros discursivos. Os enunciados produzidos através das linguagens urbanas possuem um conjunto de características específicas, se ramificando em variados gêneros discursivos como por exemplo o rap, o grafite, o pixo, a poesia marginal, o lambe, as rodas de samba, são inúmeros. São bem delimitados nas suas composições e características linguísticas. Cada gênero discursivo das linguagens urbanas possui um tipo de “vocabulário” próprio, de grafia própria, símbolos gráficos e significados próprios. Por exemplo, o gênero pixo possui um tipo de enunciação singular, bastante diferente do gênero graffiti, por mais que os dois gêneros sejam apoiados pela projeção de palavras e letras (que se tornam signos linguísticos). Conseguimos fazer essa distinção porque são estruturas de enunciados relativamente estáveis, que configuram características próprias a cada gênero discursivo. Nesse sentido, podemos considerar que cada um desses tipos de enunciados relativamente estáveis, podemos considera-los como gêneros discursivos.

A produção de enunciados através das artes urbanas, independente do gênero discursivo que apoia para expressar, leva consigo as ideologias, posição social e questionamentos acerca do mundo de experiências a qual o enunciador pertence, juntamente com os processos de desterritorialização que engendra, como descrito na parte anterior. Sendo assim, a análise do

discurso de qualquer enunciado precisa envolver, como defende o linguista Patrick Charaudeau (2004), o contexto psicossociocultural do sujeito falante quando se deseja analisar seus enunciados. Ou seja, é preciso perceber um conjunto de fatores que pertencem às instâncias de produção do discurso e que serão capazes de revelar suas especificidades. É nesse sentido que Michael Bakhtin (2003, p.268) acredita que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre história e sociedade e a história da linguagem”, porque esses elementos do conjunto psicossociocultural, ajudam a configurar marcas das subjetividades dos homens de cada tempo histórico.

Entretanto, a construção de sentidos pelas linguagens urbanas pode variar em relação aos espectadores, visto que produzem efeitos concebidos como experiência estética. Em breves palavras, isso significa que o sujeito, enquanto espectador, não precisa necessariamente fazer parte do movimento de arte de rua ou nem compartilhar dos mesmos códigos linguísticos para senti-la. Não precisamos necessariamente entender para sentir. O observador pode ter variadas sensações e construir múltiplas interpretações, que serão pautadas na relação com suas próprias experiências. Como exemplifica o filósofo Hans Gumbrecht, uma poesia declarada em outra língua pode passar sentidos vibratórios para uma pessoa, mesmo que ela não seja capaz de codificar a língua falada propriamente dita, compondo a relação entre presença e linguagem.

Por exemplo, se você estiver dentro de um ônibus que transita pelo centro da cidade de Belo Horizonte e perguntar para qualquer pessoa que esteja ao seu lado se elas entendem o significado as pichações, é provável que ela consiga decodificar pouco dos enunciados produzidos, a não ser que seja uma pessoa que compartilhe desse tipo de linguagem. Isso pode acontecer uma vez que as linguagens urbanas possuem signos linguísticos bem específicos. Mas se você perguntar o que sentem em relação pixo, as sensações podem ser múltiplas, variando de acordo com as subjetividades de cada pessoa, mas certamente aparecerão. Por isso a experiência estética, de acordo com o filósofo Hans Gumbrecht (2009), está ligada aos processos de presença da linguagem, considerando que

[...] qualquer tipo de linguagem que é capaz de disparar uma experiência estética aparecerá como um terceiro caso de amalgama entre presença e linguagem. Para Luhman, a comunicação no sistema da arte é uma forma de comunicação na qual a percepção puramente sensória não é apenas uma pressuposição, mas um conteúdo carregado, junto com um sentido pela linguagem. (GUMBRECHT. 2009, p.15)

Em síntese, as artes urbanas usam como veículo de comunicação a paisagem urbana. As ruas se tornam um campo de fala, de produção de linguagens, intenções de discurso, narrativas e subjetividades individual-coletivas. Deixam expressas mensagens que relacionam criticamente acontecimentos do presente. Observar e analisar as artes urbanas envolvendo o contexto psicossociocultural nos mostra as expressões, pensamentos, ideologias, formação de linguagens de um tempo/espaço. Sendo assim, para relacionar consciência histórica, linguagens urbanas e a arte cotidiana, é interessante abordar as projeções de sentido nas narrativas artísticas que os indivíduos projetam no tempo através de suas interferências na paisagem urbana. Dessa forma conseguimos tecer sentido nas produções artísticas de rua. Conseguimos assim, observar elementos significativos na composição da consciência histórica do presente, além de fazer (naturalmente) resistência a essa pobreza de experiências da nossa sociedade atual.

2.5 Artes urbanas, narrativas e ensino de História

Partindo do pressuposto de que através da análise discursiva das artes urbanas conseguimos elementos esclarecedores acerca do contexto psicológico, social, cultural e da consciência histórica daquele que produz o discurso, busquei como metodologia central desta pesquisa aplicar a produção artística dentro da sala de aula relacionada aos conteúdos programáticos da história. As linguagens urbanas foram escolhidas estrategicamente devido ao interesse dos estudantes aos quais trabalhei. Como dito brevemente na introdução, esta pesquisa apresenta como laboratório o trabalho que desenvolvo desde 2016 na E. E. Walt Disney, Localizada na zona leste de Belo Horizonte, no bairro Casa Branca. Esta escola atende estudantes do ensino médio em tempo integral, ensino regular e EJA (no turno noturno).

Ao longo dos quatro anos de trabalho nessa escola pude observar, através de conversas e do próprio convívio cotidiano, que o espaço urbano de Belo Horizonte representa para maioria dos estudantes desta escola um lugar de convivência e socialização. Nesses espaços, participam de encontros para cantar rap, para fazer uma roda de capoeira, participar de eventos comunitários ligados ao Centro Cultural do bairro São Geraldo, participar de atividades ligadas à religião ou simplesmente socializar com amigos. Através da presença, compreendi empiricamente que a linguagem apropriada por esses jovens, dentro e fora da escola, era repleta de códigos linguísticos exclusivos das linguagens urbanas como gírias, modo de andar e movimentar os corpos, o estilo de vestir, o estilo de cabelo, as músicas e produções artísticas

de um modo geral; e esses critérios de composição estética não dependiam da religião a qual participavam.

Compreender (pelo menos parte) do contexto da comunidade escolar na qual trabalho me favoreceu em variados pontos. Primeiro, o relacionamento com os estudantes melhorou significativamente, uma vez que pudemos compartilhar de um mesmo tipo de linguagem. Para o ofício do educador, dialogar a partir de linguagens que são comuns ao universo dos estudantes pode possibilitar melhoras na comunicação e despertar a curiosidade epistemológica. O segundo ponto, mas não menos importante, foram as atividades que envolviam a produção artística relacionadas com as linguagens urbanas. Essas estimulavam os estudantes; houve um maior aproveitamento do conhecimento histórico para elaborar um pensamento crítico que seria expresso ali naqueles trabalhos. A produção artística ligada às linguagens urbanas e seus gêneros discursivos como práticas didáticas, se tornaram ferramentas fundamentais para produzir narrativas que expressam, com veemência, as marcas de um tempo histórico, suas ideologias e subjetividades produzidas nos enunciados

O laboratório desta pesquisa foi a comunidade escolar da E.E. Walt Disney, que envolve um cenário urbano. Entretanto, pode-se adaptar as práticas e os recursos de acordo com as especificidades com cada grupo que se trabalha. Daí vem a importância e a necessidade de conhecer as demandas, necessidades, ideologias e pensamentos que fazem parte do universo escolar a qual você trabalha. A construção de sentidos e de espaços de pertencimento de maneira mais aberta e autônoma, acontece quando deixamos de hierarquizar os conhecimentos. Esse movimento só é possível se entendermos e valorizarmos de forma crítica o universo de conhecimento dos estudantes. Por sua vez, a produção e a análise discursiva das artes realizadas pelos estudantes, podem nos trazer narrativas acerca da experiência vivida com seus questionamentos e posicionamentos, possibilitando demarcar ideias relevantes para entender as condições sociais de formação dos jovens desta escola. O processo de criação de uma música de rap, de um grafite, da dança de rua ou da poesia urbana, resgata a construção de um saber histórico. Assim, a discursividade inerente às suas produções proporciona a saída de valores padrões, reafirmando a própria presença dentro de um coletivo, num determinado espaço e tempo memórias, experiências da vida e identidade.

Porém, umas das grandes questões que surgiram ao longo do trabalho com as artes urbanas dentro do espaço escolar, é que frequentemente são associadas, pelo senso comum, à marginalidade e consideradas como posturas rebeldes. Todavia, este é o ponto chave, acredito

eu, para o êxito do trabalho que realizei. Os estudantes da Escola Walt Disney na sua grande maioria são de famílias de baixa renda; bairro Casa Branca é um bairro de periferia e cercado por outras periferias. Esses dois elementos por si só, criam a sensação de exclusão e desigualdade nas suas mais variadas formas. Não pretendo aqui me alongar nos problemas sociais propriamente ditos, mas mostrar que esses acontecimentos criam a sensação de injustiça. Se sentir injustiçado sem a possibilidade de transformação da realidade por inúmeras questões provoca reações que podem ser consideradas como vandalismo ou rebeldia. No entanto, para que essa rebeldia cumpra realmente seu papel de revolta social, é preciso ter consciência histórica do seu tempo e dos acontecimentos do presente. Envolve a capacidade crítica de se entender no tempo e se projetar em ações. Como defende Paulo Freire, a “promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias nos engaja no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração justa da ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, revolucionária e fundamentalmente anunciadora.”¹¹

Este ponto em especial se tornou chave abrir caminhos de ressignificação dos sentimentos de injustiça dos estudantes (confundidos com rebeldia e marginalidade) dentro do espaço escolar. Por exemplo, quando comecei a trabalhar na escola no início de 2016, vislumbrei um ambiente estético completamente diferente do que temos hoje. Observei que existia pixos e pequenos escritos em quase todas as salas. Notei que os estudantes eram barrados na porta de entrada se estivesse usando bonés; durante os intervalos não podia ouvir funk ou músicas de rap. Havia uma negação da cultura dos estudantes por parte da escola em todos os sentidos, incluindo o estético. Ao longo de 2017 aconteceram novas eleições para a diretoria da escola que modificou este cenário. Uma das medidas tomadas por essa nova administração (e que me apoio muito, inclusive) foi aceitar a construção estética dos alunos com seus acessórios, permitindo o uso dos bonés na escola. Outras medidas como esta foram tomadas a partir do momento em que a escola reconheceu, de modo crítico, o universo cultural dos estudantes. O que quero chamar a atenção é que, na medida em que posturas como estas são acionadas nos espaços de ensino, os estudantes começam a interagir mais com o a escola, criando o sentimento de pertencimento. Consequentemente, sentindo-se pertencentes ao espaço escolar o tratamento e o cuidado com o espaço também sofrerão alterações.

¹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. P.86

Foi nesse contexto que procurei através da arte urbana ressignificar as posturas rebeldes em justa ira, expressada nos muros da escola. Em maio de 2019, dentre as atividades realizadas em sala, fizemos uma roda e discutimos sobre o contexto atual da estrutura política nacional; debatemos durante os cinquenta minutos de aula. Foi impressionante observar o processo de construção das opiniões que eram emitidas, o modo e a argumentação que escolhiam para falar. Na aula seguinte, propus a construção de uma letra de rap, ou uma poesia, ou simplesmente um texto em prosa. Nessa atividade, puderam se perceber dentro do processo de escrita, construindo narrativas, observando suas próprias dificuldades e habilidades. Se permitiram sair do processo de vivência para entrarem no processo de experiência. Dentre as narrativas construídas, selecionei como exemplo, os versos abaixo de um estudante do primeiro ano do ensino médio:

Bolsonaro vacila não.
Paga de cabuloso, mais tem cara de cusão.
Faltando comida pra nós
e oce com a riqueza na mão,
Lucra com seu filho
e cola com Mourão na nossa cara
Você é mó vacilão!
Não adianta dá porte de arma não
Porque quem é homem briga é na mão.
CÊ ta colocando porte de arma
Mais e a educação?

Esta atividade foi realizada sem aviso prévio aos estudantes. De maneira autônoma, ao tentarem escrever, perceberam a necessidade que o passado histórico tinha para compor as letras com conteúdos críticos. Perceberam também a importância da disciplina de português para ampliarem seus vocabulários, facilitando as métricas e rimas. Ao longo da atividade, precisaram fazer uma junção entre passado e as relações com seu próprio presente para construir conexões diretas entre a política atual e toda trajetória histórica que eles haviam aprendido.

O que mais me chamou a atenção para essa narrativa não foi somente seu conteúdo, mas a pessoa que o produziu. No ano anterior (2018), eu e este estudante havíamos passado por situações de discussão em decorrência de atividades e práticas didáticas que não “condiziam com a sua religião”. Na realidade, se tratavam de práticas que abrangiam temas polêmicos que foram levantados para debate e para realização de atividades na sequência. No entanto, a medida em que o ano letivo foi passando e as aulas de história, consideradas como tradicionais tinham sido substituída por outras metodologias alternativas, este estudante mudou abruptamente de

conduta e opinião. Por alguns momentos me coloquei a refletir o que havia acontecido para que este estudante mudasse de pensamentos e atitudes assim de repente? O que exatamente eu havia falado para atingir a mudança de pensamento dele, ou até mesmo se essa mudança estaria relacionada às aulas. Enfim, após muitos pensamentos, cheguei a conclusão de que a partir do momento em que começou a produzir sentido prático para aquilo que se aprendia, através da construção de narrativas (pelo rap, no caso), sua consciência histórica começou a ser afetada. Seus padrões e suas considerações sobre suas verdades foram questionadas em demasiadas vezes pelos próprios colegas; momentos que simbolizaram uma reflexão por parte deste estudando acerca de si mesmo e sua ação no mundo.

A construção de narrativas despertou processos mentais de questionamentos sobre assuntos diversos que emergiram não só pelo fato de produzi-las, mas pelo fato de compartilhá-las em grupo, por construí-la num momento em conjunto com outros estudantes. Os momentos que produziámos narrativas artísticas se tornaram momentos em que podíamos estar em conjunto, experienciando em coletivo, construindo sentido para o Eu no mundo. Gostaria de destacar outro trecho interessante, porém este foi produzido mais ao final da pesquisa por fazer parte do documentário. O trecho em análise foi retirado do depoimento pelo estudante Luiz Fernando, que deixa transparecer de maneira crítica a relação entre passado e presente. Por ele podemos observar como o conhecimento histórico, trabalhado de forma crítica e envolvendo também a história do tempo presente, transforma pontos importantes na consciência histórica do sujeito.

Sim, poder falar de política é o essencial porque é a coisa que eles mais proíbem hoje em dia né. Porque, como existe esse negócio que tem gente que é de direita e de esquerda, as vezes um não concorda com o outro, podendo até dar briga, aí disso eles “proíbem”.

O trabalho de aprimorar a consciência histórica dos sujeitos não envolveu apenas a história enquanto ciência. Procurei trabalhar também através das artes urbanas a construção de narrativas de si. Criei uma proposta didática envolvendo a criação de letras de rap com o contexto atual de suas experiências, deixando-os livres para falar de si mesmos e como se percebiam dentro do mundo. Foram vastas as produções, embora muitos dos estudantes demonstraram insegurança e medo para se narrar; outros se quer tentaram alegando que sua vida não tinha história. Foi surpreendente esse resultado e me serviu para destacar os estudantes que tinham questões pessoais que precisavam de mais atenção. Os versos abaixo foram criados por um outro estudante do primeiro ano do ensino médio, a partir de uma Os versos desta música são exemplos de como as linguagens urbanas podem ser usadas como recursos simbólicos para

pensar uma história social, exercitando a produção de narrativas através da palavra, da imagem e do som e, cumprindo portanto, uma das funções práticas da história e da educação de um modo geral (propostas por Rüsen e Paulo Freire): desenvolver a consciência histórica, construindo posicionamentos críticos acerca si mesmo e do mundo em que se vive.

Eu sempre fui o lado negro da família
que o vizinho olhava e falava que o futuro era incerto.
Eu sempre fui aquele aluno nota zero,
Fim de sala, que nunca levava professor a sério.
Eu sempre dei muito problema pra minha mãe
de criação, educação
e respeito às autoridades.
Eu nunca vou entender o que é autoridade,
pois sem seguir ordens eu me sinto livre de verdade.

Desde sempre taxado de delinquente,
quem é o delinquente agora??
Chora!!!
O mundo girou e quem ganhou?
Muitos me julgaram,
Mas aqui estou.
Sai da minha frente porque o pai reinou.
Se a vida fosse uma fila, eu to na frente.
Se a vida fosse um hospício, cês são demente.
Cês não entendem, mas sigo em frente
independente de vocês eu tô consciente.

Outro gênero pertencente às artes urbanas que exploramos na escola foi o grafitt. Ao logno de 2019 realizamos intervenções nos muros da escola com desenhos e frases, pensados e pintados pelos próprios estudantes. A proposta consistiu em pintar-los a partir da construção de sentido que haviam feito das aulas expositivas e dos debates que havíamos construído. O grande destaque foi perceber o processo de interação com o ambiente escolar, a composição do sentimento de pertencimento, quando se reconheciam como produtores e participantes ativos daquele espaço. De certa forma, esse movimento de construção de narrativas por meio das artes, vinculadas às linguagens urbanas, provoca um movimento de desterritorialização tanto das artes urbanas, que saem das ruas e entram para dentro dos muros da escola (instituição), quanto dos próprios estudantes, que começam a experienciar os demais espaços da escola como um lugar produção de conhecimento a partir da experiência sensível.

Pode-se concluir, portanto, que desenvolver atividades de escrita poética, assim como as demais vertentes das artes urbanas, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica por meio de intercâmbios entre o ambiente escolar e arte de rua que, por sua vez, é dotada de historicidade. O trabalho com linguagens urbanas e a arte cotidiana oferece inúmeras possibilidades de enriquecimento para a didática da história na medida em que correspondem como novas metodologias de ensino e aprendizagem, além de estabelecer um campo aberto para os estudantes atuarem como protagonistas de sua história, produzindo resultados materiais através das artes. Dessa forma, a compreensão crítica de seu tempo histórico se torna mais favorável, podendo orientar as ações diárias.

Capítulo 3

3.1 Fugindo da “pedagogia do transporte”

As práticas didáticas analisadas no capítulo anterior são alguns exemplos de como podemos fazer a conexão entre dois universos de saberes, integrado em atividades alternativas às práticas convencionais. Acredito que práticas como essas são capazes de relacionar as funções do ensino de história com o universo de saberes dos estudantes. Contudo, durante o processo dessas práticas, constatei que grande parte dos alunos ainda assim se distraíam com o aparelho celular mesmo que estivessem participando. Posterior a essa constatação, trouxe para aula seguinte questões que abordavam a temática tecnologia. Perguntei a eles como utilizavam a ferramenta google, quais aplicativos mais usavam, quais as redes sociais de mais interesse e, como os usavam. Nesse momento pude comprovar o quão desordenado era esse uso e, basicamente, não sabiam como fazer buscas seguras no Google. Essa razão favoreceu a dinâmica de gravação do produto final desta pesquisa além de promover um tipo de letramento digital.

Outro fator motivacional para trazer o produto final em forma de documentário é que, no campo da educação, também acontece o movimento de interação com as tecnologia, servindo de auxílio para inúmeras práticas didáticas. Entretanto, o trabalho com o audio-visual está amplamente ligado à cultura de massa industrial, visto que preenche grandes espaços na produção midiática, principalmente na produção de materiais educativos. Esses por sua vez, também repetem convenções estéticas pré-estabelecidas pela indústria do cinema ou da TV mesmo que tenham intenções pedagógicas. Para a pesquisadora Anita Leandro, os materiais educativos “[...]deveriam seguir princípios (educativos) inovadores, que apresentassem alguma alternativa a essa linguagem cinematográfica industrial porque, o que se espera do uso do audiovisual na educação, “é uma contrapartida a essa estética comercial”. (LEANDRO, 2001. P.32)

As apropriações não problematizadas das imagens em vários campos do conhecimento como na geografia, na história, português, biologia e outros, acabam “fazendo do filme a loucura burra da pedagogia, que ilustra, mas não pensa.” (LEANDRO, 2001. P.27) Nesse sentido, o sistema educacional enxerga e utiliza os recursos audiovisuais a partir de uma perspectiva correspondente ao que Leandro chama de “pedagogia do transporte”. Ou seja, não fazem um uso crítico das imagens em movimento, não existe um interesse pela ontologia desse

novo objeto, sendo ele incorporado pela educação sem maiores exigências formais. Essa lógica de produção industrial é reproduzida em vídeos educativos mas que deveriam construir enunciados alternativos à essa linguagem industrial. Uma das saídas que encontrei para este problema (o que não significa resolvê-lo), foi usar do recurso que eu e a maioria dos meus estudantes tínhamos em mãos: o celular. Parece contraditório mas, embora o perfil socioeconômico dos estudantes seja correspondente às classes subalternas, cerca de 90% possui aparelho celular. Assim, resolvi aproveitar dessa situação para produzirmos nossos próprios materiais audiovisuais e exercitar novos usos para essas tecnologias¹².

Diante dessas críticas e, até mesmo para fundamentá-las, precisamos ter em mente que todos os tipos de produções midiáticas podem produzir variadas sensações e efeitos para o espectador. E nem sempre esses efeitos são positivos. Existem inúmeros estudos acerca da massificação dos meios midiáticos de comunicação e suas apropriações indevidas, não só no espaço escolar. Historicamente existem alguns conflitos sociais que influenciados pela articulação discursiva através desses meios. Podemos usar como exemplo o governo nazista e suas propagandas que estavam totalmente vinculadas à psicologia das massas para difundir e internalizar em cada cidadão, suas ideologias. Por razões como essas, precisamos estar atentos ao que consumimos em termos de produções audiovisuais e, sempre questionar os materiais que levamos para a sala de aula e o uso que damos a eles.

Do mesmo modo que foram usados para ascender ideais nazistas, a evolução e massificação dos meios de comunicação também serviu para a lógica industrial. O consumo excessivo de tecnologias de informação provocou mudanças no comportamento social. Uma vez que o advento da televisão foi acompanhado da circulação diária de uma carga excessiva de imagens ao tele-espectador, criou-se um sistema de disposição de imagens capaz de induzir socialmente a lógica da renovação acelerada. Esse jogo de projeções de imagens e sons, estimula os sentidos dos seres humanos para despertar o desejo de consumo, movido pela sedução do novo. Nessa significação, o filósofo francês Gilles Lipovetsky (2009), ao analisar a transição dos comportamentos sociais influenciados pelo desenvolvimento do capitalismo, considera que existe uma durabilidade muito curta para cada produção midiática, além de serem produzidas compulsivamente no intuito de alimentar as práticas de consumo. A cultura mídia-

¹² Anteriormente a essa pesquisa, em 2017, tive a experiência de atuar como supervisora do PIBID UFMG e produzir, juntamente com toda a comunidade escolar da E.E. Walt Disney e da E.E. Pedro II, o documentário *Voz Delas*, disponível na plataforma do Youtube.

massa está sempre visando o inusitado e o novo, mas que, de certa forma, que seja de fácil assimilação e compreensão, de caráter dissertativo e de entretenimento; e é daí que provém sua sedução. “A cultura de massa é uma cultura do consumo, inteiramente fabricada para o prazer imediato e a recreação do espírito, devendo-se sua sedução em parte à simplicidade que manifesta.” (LIPOVETSKY, 2009, p.244)

A cultura de massa, desde a década de 1920, atua como agente que acelera o processo de desuso dos valores tradicionais. Nesse sentido, como discutido no primeiro capítulo, Walter Benjamin (1985) compreende que a modernidade sofre com a crise das narrativas e o desuso das tradições, desapropriando formas comportamentais usadas e herdadas do passado. A imagem do velho na modernidade perde seu valor, justamente porque existe a necessidade constante de consumo devido ao excesso de produção. Logo, esse consumo é incentivado através de imagens exibidas em sequencias e não permitindo um espaço para a reflexão do espectador. As imagens divulgadas pelos meios de comunicação de massa induzem o imaginário a valorizar aquilo que é novo. “Sempre o novo: para limitar os riscos de lançamento dos programas e ganhar a guerra dos índices de audiência, multiplicam-se as tentativas, produzem-se “pilotos” em grande número [...]” (LIPOVETSKY. 2009, p.241) Isso acontece porque se houver a consagração do velho, o consumo será reduzido e o novo deixará de ser desejado e consumido.

De acordo Lipovetsky (2009), o desuso do passado (ou a morte da tradição como denomina Benjamin) acontece para corresponder às necessidades de mudanças rápidas que a cultura industrial nos impõe para que ela sobreviva. A reprodução técnica da era moderna trouxe consigo novos estilos de vida e ideologias que são focadas no divertimento, no consumo e no amor, fomentados pela cultura do desuso. Exatamente os temas que vão compor a individualidade moderna. Por conseguinte, as regras do passado (que marcaram as produções do XIX) se tornaram um fator limitante para a mudança e rapidez da produção da cultura de massa. Podemos observar através da função histórica, que a cultura de massa foi (e está sendo) propagada como uma cultura capaz de reorientar as atitudes individuais e coletivas, difundindo padrões e comportamentos que configuram novos *ethos* sociais ligados ao consumo. É desse modo que a cultura industrial projeta uma preocupação apenas com o presente, deixando o futuro como algo incerto, sem visibilidade. O que prevalece na cultura industrial hoje, é o sucesso imediato e rápido, que busca vender seus “produtos” para a grande massa.

Obviamente que isso não impede a produção de grandes obras que possam perpetuar, mas a tendência de toda produção é contrária. É nesse sentido que Lipovetsky apresenta sua preocupação com o “lixo artístico”, ressaltando a frivolidade que as produções contemporâneas carregam. Walter Benjamin relata também sua preocupação com a reprodução em massa das obras de arte. Usando como exemplo o cinema, revela a preocupação filosófica em procurar responder que tipo de arte é essa que surge nas metrópoles modernas para satisfazer as multidões que se formam. Nesse sentido, o cinema é considerado por Benjamin (1985) como um fenômeno que provoca uma nova relação da arte com as multidões. O que define o cinema é o seu caráter coletivo; o filme é uma criação coletiva e feito para a coletividade, na medida em que é assistido por multidões através dos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, o cinema representa um tipo de arte que responde aos anseios do homem moderno, uma vez que enxerga a produção cinematográfica como um modo de entretenimento. Assim, temos que “para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção” (BENJAMIN, 1985, p.192).

No entanto, a relação entre arte e multidão possibilitada pelo cinema, pode ser analisada por outros pontos de vista. Podemos considerá-la também como uma ferramenta revolucionária medida em que a arte-pedagógica pode conduzir o espectador ao seu autoconhecimento, se movimento de forma reversa àquela trazida pela mídia industrial. Essa ação pode conduzir à emancipação da obra de arte, ou seja, ao desenvolvimento de uma arte que não esteja a serviço de classes dominantes. De acordo com o filósofo Jacques Rancière, “A emancipação começa quando se põe em questão a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem elas próprias à estrutura da dominação e da sujeição.” (RANCIÈR; 22) Trabalhando com o conceito de espectador emancipado, Rancière considera a possibilidade do olhar como ação e não como um ato de passividade. Tem a capacidade de traduzir à sua maneira aquilo que percebe e elaborar os signos apresentados pelas imagens formando significados a partir de suas próprias experiências e conhecimentos “prévios”.

Foi este o contexto de inspiração e questionamentos para trabalhar a produção do documentário *Uma experiência pelo sensível* e que teve como referência Jacques Rancière. Considero interessante e, bastante produtivo para a horizontalização dos saberes, a produção de material audiovisual. Pensar na possibilidade de professores e estudantes atuarem como produtores de vídeos há uns vinte anos atrás seria impossível. A tecnologia já era expansiva em

suas significações, porém ainda não atingia multidões. O uso do aparelho celular não era comum e, tampouco, conseguimos realizar funções como tirar foto ou gravar um vídeo com a facilidade de recursos que temos hoje. Atualmente, observamos um cenário quase oposto, onde o uso dos aparelhos celulares e da internet se tornou popular. As normas e condutas das escolas frente a esse fenômeno foram voltadas para a proibição ao invés de tentar usar este movimento a favor do desenvolvimento de novas práticas didáticas que buscassem educar o uso consciente desses meios (letramento digital). Podemos aproveitar toda essa aparelhagem técnica que já temos literalmente em mãos, para produzir materiais que tenham como objetivo, não um simples produto de vídeos, mas, o processo de construção em si, que se torna o maior resultado.

Nesse contexto, busquei registrar juntamente com os estudantes todo o trabalho de produção artística que fizemos na escola através de pequenas filmagens feitas pelo celular para construir um material audiovisual do gênero documentário. Esse gênero traz consigo um lugar de conhecimento através da narrativa, como se a pedagogia do cinema, nesse caso, residisse na construção do filme propriamente dito. Por via da produção discursiva artística, tanto no gênero das artes urbanas quanto na produção audiovisual, os sistemas de significação e representação cultural do sujeito puderam ser ampliados, possibilitando-os de se manifestar e construir suas identidades por meio de formas de expressão subjacentes. Por isso, a produção deste documentário foi pensada no intuito desviar o processo educativo dos materiais audiovisual que carregam uma estética comercial, além de integrar os novos letramentos digitais nas práticas didáticas e, paradoxalmente, alertar para uso excessivo das tecnologias sem a consciência crítica de seus efeitos, em especial nas salas de aula. De acordo com Anita Leandro

O que se espera então de uma práxis audiovisual na educação é uma contrapartida a essa estética comercial, ou seja, uma produção de imagens que considere o tempo da reflexão, da assimilação do saber, da consolidação da memória e que, assim fazendo, nos descortine o mistério da realização plástica e moral, de uma ética. É didático o material audiovisual que ensina o espectador a resistir à estética dominante, construindo um pensamento crítico em relação ao próprio meio utilizado no processo educativo. (LEANDRO, 2001. P.34)

A construção do documentário que acompanha esta pesquisa, tem por base as metodologias pressupostas pela comunidade de cinema, desenvolvidas pelo pesquisador e professor da UFMG **César Guimarães** (2015). As pedagogias do cinema defendem a produção de materiais a partir das práticas pedagógicas de comunidades de cinema, onde todos os envolvidos na construção do filme produzem juntos enunciações coletivas. Todos os

participantes de uma comunidade de cinema são autores dos discursos produzidos e os espectadores, mesmo que não tenham participado da produção, também se integram a uma comunidade de cinema a partir das sensações estéticas obtida pelo filme. De acordo com Guimarães,

Numa frase: só é possível falar em comunidades de cinema se a imagem se tornar instância tanto de partilha quanto de divisão; se ela renunciar às figuras do Tudo e do Uno; se ela abrigar tanto a reciprocidade quanto a cisão entre os que a produzem (como criadores ou atores) e os que a experimentam como espectadores, segundo os termos empregados por Rancière, quando põe o acento no “recorte sensível do comum da comunidade, das formas da sua visibilidade e da sua disposição” (Rancière, 2005, p.26). (GUIMARÃES,2015 p. 48)

A imagem cinematográfica apresenta-se de forma dupla, elaborada pelos olhares inumano-máquina e humano-artista, correspondendo a dois tipos de memória: memória eletrônica e memória memorável. De acordo com a pesquisadora Michele Garneau (2012), a relação direta que se estabelece entre a mediação do sujeito com a aparelhagem cinematográfica, é por si uma forma de expressão da sensibilidade. O momento revelador do audiovisual não é atribuído somente à filmagem, mas também à montagem; a aparelhagem técnica também é vista como intercessor no processo de construção desse tipo de material. Um dos exemplos usados por Garneau, foi o cinema moderno. Este tipo de cinema apresenta um olhar político e crítico visando a emancipação coletiva. Em sua gênese, considera importante para o processo de construção cinematográfica, a sensibilidade e o manuseio da aparelhagem técnica.

Outro exemplo usado por Garneau foi o cineasta Pierre Perreault, que também desenvolve seus documentários a partir dos preceitos da comunidade de cinema. Perreault não assina seus documentários por acreditar que todos que estiveram envolvidos no processo de produção como roteirista, iluminação, montagem, câmeras e outros, são também autores do produto. Essa perspectiva acredita que o gênero documentário deve ser entendido não como um simples produto artístico de um só cineasta, mas sim um produto de construção coletiva. Isso é trabalhar dentro da ideia de comunidade de cinema. Portanto, o documentário, ou qualquer outro gênero discursivo do audiovisual que for produzido a partir do conceito de comunidade de cinema, deve ter a preocupação política de causar reflexões críticas e sensações estéticas ao espectador. Nesse cenário, as imagens serão produzidas e pensadas como um espaço de construção do conhecimento, “onde a imagem pensa e faz pensar”, fugindo da lógica da

pedagogia do transporte. Não se recebe, portanto, uma enunciação única e intimidadora, que impõe interpretações, pois sua pedagogia reside no fazer pensar. “Uma imagem ensina na medida em que ela, tanto do ponto de vista formal, quanto de conteúdo, veicula um pensamento encorajando assim o pensamento no espectador.” (LEANDRO, 2001, p.34)

3.2 Enunciações coletivas e as narrativas documentadas

Como produto final dessa dissertação, considerei a produção de um material áudio visual do gênero documentário. Considerando a capacidade de integração coletiva, escolhi este gênero por ser capaz de representar minimamente partes do processo, do como aconteceu o a produção de narrativas e o desenvolvimento da consciência histórica através das artes urbanas. Esse documentário, tem por autoria a comunidade de cinema E.E. Walt Disney, composta por toda a comunidade escolar, reunindo inclusive, os espectadores. As imagens que compõem este vídeo foram gravadas pelos próprios estudantes ao longo do ano letivo de 2019, fazendo pequenos registros de nossos encontros. A única parte realmente realizada por mim, foi a edição final do produto. Considero um evento infeliz, uma vez que gostaria de explorar este laboratório na pesquisa. Em decorrência de problemas técnicos com os computadores da escola, que não foram capazes de suportar a execução do programa necessário para este tipo de trabalho, tive que executar a edição final.

Até tentamos, em parceria com a professora de fotografia, editar vídeos pequenos em plataformas de edição online. Conseguimos até produzir vídeos curtos de um a dois minutos, mas foram poucos, cerca de quatro vídeos apenas. Isso aconteceu não só porque os computadores estavam travando de mais, mas porque nem todos os estudantes demonstraram interesse em editá-las. Esses vídeos ficaram gravados em um dos computadores da biblioteca, mas devido ao uso coletivo, acabaram sendo excluídos em um dos procedimentos de reparo nesses computadores. Embora não possa ter tido a possibilidade de analisar a sensibilidade técnica dos estudantes para compor o resultado final, pude analisar o enredo e o processo das imagens, seus conteúdos e sua construção em si, pois foi um trabalho conjunto e de protagonismo dos alunos.

Nesse sentido, destaco algumas considerações importantes para aqueles professores que desejam trabalhar com a produção de materiais deste tipo. A primeira delas compete à questão da aparelhagem técnica. É importante que a escola tenha pelo menos um computador mais potente, capaz de executar programas de edição. Outra possibilidade, seria pedir que os próprios alunos baixassem aplicativos de edição no próprio celular. Entretanto, essa alternativa só foi pensada por mim após o fim do ano letivo, quando já não era mais possível encontrar com os estudantes por causa das férias. A segunda consideração é em relação à perda excessiva de imagens e documentos que tive ao longo do processo. Assim, em decorrência dessas

adversidades, apresento como sugestão que os professores que desejam trabalhar com produções deste tipo, façam um email da sala ou da sua disciplina, para salvar todo o material produzido, evitando que venham a se perder, como foi no meu caso.

Outro problema que enfrentei, ainda que seja de ordem administrativa, foi que ao longo do ano letivo de 2019, não consegui designações para história na E.E. Walt Disney. Num primeiro momento considerei que não seria possível a conclusão desta pesquisa em decorrência desta eventualidade, mas como a escola funciona em tempo integral para o ensino médio regular, consegui as aulas que foram oferecidas para a disciplina Cidadania e Educação pela Vida, me concedendo seis aulas semanais com os estudantes. O lado positivo desse problema, foi que trabalhando este conteúdo, tive mais liberdade para debater assuntos mais relacionados ao mundo de conhecimento dos estudantes. Essas aulas contavam com dois encontros semanais no turno da tarde, com duração de cinquenta minutos cada uma. Obviamente, o tema central que conectou todas as aulas foi artes urbanas. Os três primeiros meses de aula foram destinados a trabalhar os gêneros discursivos das artes urbanas passando pelo rap, lambe-lambe, graffiti e pela poesia marginal. Os encontros aconteciam sempre na biblioteca da escola, que conta com uma mesa bem grande capaz de suportar em média 22 alunos assentados, além de um grande aparelho de televisão. Essa estrutura física foi ideal para alcançar o objetivo de interação física entre os estudantes através do olhar e da palavra, durante os debates que aconteciam.

Nos dois primeiros encontros assistimos vídeos relacionados ao gênero lambe-lambe, com depoimentos de artistas de rua sobre esse gênero. Na sequência, realizamos uma roda de debates analisando criticamente as mensagens contidas em algumas produções de lambe que selecionei na internet. Ainda que esse gênero não fosse popularizado entre os estudantes, o que me surpreendeu bastante, houve um grande interesse em produzi-los. Assim, recolhemos revistas velhas da biblioteca e em uma folha de papel branco fomos produzindo enunciados. A maioria das produções apresentaram através de seus enunciados posicionamentos críticos de acontecimentos do tempo presente, como a desenvoltura da situação política no país. Algumas envolveram enunciados que destacavam a relevância da arte no cotidiano. Os trabalhos produzidos foram colados em um armário velho da escola que fica no pátio, permitindo a visibilidade das mensagens para os demais estudantes e agentes da comunidade escolar. Gostaria de anexar fotos deste trabalho, mas as imagens foram registradas num antigo celular, que por falhas técnicas parou de funcionar, não me permitindo resgatar as imagens e pequenos

vídeos que fiz. Por isso destaco a importância de transferir os arquivos para algum tipo de drive online.

Os dez encontros seguintes foram dedicados ao gênero rap. Diferente do lambe, esse gênero se mostrou mais comum entre os estudantes e nesse sentido aproveitei para explorá-lo em outras aulas. Usando a mesma metodologia da atividade anterior para introduzir o debate acerca desse gênero, exibi um vídeo gravado pelo rapper Jonga e um vídeo do rapper GOG. Esses vídeos contavam a relação da trajetória pessoal desses artistas com suas produções musicais; mostrava como conseguiam se expressar no mundo como agentes através da arte. No encontro seguinte, fizemos uma mesa de debates analisando a música *Brasil com P*, do rapper GOG e a música *Stab* da banda Planet Hemp. Ambas as músicas apresentavam uma visão crítica acerca das desigualdades sociais provocada pelo desenvolvimento capitalista de nossa sociedade. A narrativa da primeira música apresenta a comparação entre um pedreiro que foi preso portando cocaína e os casos de corrupção de membros do parlamento do Estado, que se envolvem com o tráfico de drogas, como foi o caso de PC Farias, mas que não recebem o mesmo tratamento e julgamento que uma pessoa de classe econômica baixa.

Na segunda música *Stab*, é levantada a crítica de como as escolhas políticas afetam diretamente a vida dos brasileiros das classes econômicas desfavorecidas. Nos versos abaixo, por exemplo, podemos ver como a narrativa construída nos faz enxergar que os problemas sociais que enfrentamos, vêm em decorrência da má escolha de nossos governantes. Deixa claro como a falta de consciência histórica de um povo pode afetar a vida cotidiana de cada um.

“Entra Fernando e sai Fernando e quem paga é o povo/ que pela falta de cultura vota nele de novo/ e paga caro, com o corpo e com a alma/ e entrega na mão do pastor pra ver se salva/ que com a barriga vazia não conseguem pensar/ eu peço proteção a Deus e Oxalá/ infantaria que eu sou, estou na linha de frente/ Rio de Janeiro, fim de século, a chapa tá quente.”¹³

Depois de ouvirmos e lermos a letra da música por duas vezes, iniciamos o debate com a discussão de alguns problemas sociais enfrentados pela má administração pública e como sentimos essas consequências. Gastamos uma praticamente um encontro e meio para assistir e debater acerca dessas questões. No documentário, é notório através das falas dos alunos, a compreensão da importância histórica da política em nossas vidas, como por exemplo a fala do estudante Luis Fernando: “Se você não entender a política você não entende a vida porque a

¹³ Música *Stab* da banda Planet Hemp, 1997. Disco: Os Cães ladram, mas a caravana não para.

vida se resume em política, entendeu? Eu acho que estudar a política antiga é ideal pra você discutir a política de hoje em dia.”.¹⁴

Buscando explorar melhor o gênero rap, no quinto encontro levei para a biblioteca uma caixa de som e dois microfones, ambos equipamentos que a escola possui. Baixei com antecedência alguns beats de rap para os estudantes cantarem improvisando suas narrativas. Foi bastante divertido essa atividade porque, primeiramente, passamos por um processo de desconstruir a vergonha, o medo de falar para o outro, o medo de errar, o medo de expressar. Ao mesmo tempo em que os estudantes se mostraram super animados com a possibilidade de cantar e improvisar letras naquele espaço, muitos se sentiram tímidos. Outros já perceberam que não era uma atividade tão fácil e que, para organizar as ideias mentalmente e expô-las de tão rapidamente na fala, precisavam aprender mais vocabulários para conseguir dizer o que sentiam e fazer a rima ao mesmo tempo. Foi assim que tive a ideia de levar no encontro seguinte, alguns dicionários para a sala de aula onde os estudantes puderam escolher algumas palavras, lerem sobre seus significados, anotando-os em um papel. Na sequência, distribuí essas palavras de forma aleatória entre eles. A proposta foi sentarmos em roda para que cada um pudesse improvisar pequenos versos com as palavras distribuídas e, na sequência, o colega ao lado deveria continuar a rima com a palavra que recebera. Fizemos esse jogo ao longo dos cinquenta minutos de aula. Através dessa atividade, os alunos conseguiram se perceber dentro do processo de criação, reparando em suas dificuldades e destacando suas habilidades.

O sétimo, oitavo e o nono encontro, foram destinados à escrita de uma letra ou qualquer outro tipo de narrativa que usasse a escrita como ponto central. Ao meu ver, esta foi a atividade na qual os estudantes apresentaram maior dificuldade. O que me parece absolutamente normal, uma vez que vivenciamos uma crise das experiências e da dificuldade de narrar. Assim, destinei estes três encontros para produzirmos as letras e as poesias. Para aqueles estudantes que apresentaram resistência em escrever poesias ou letras de música (porque considerei que não precisava ser necessariamente do gênero rap), levantei duas questões simples para que pudessem responder de forma dissertativa, buscando desenvolver a narrativa escrita acerca dos temas trabalhados. Abaixo seguem algumas dessas produções.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=tf8U9mPE9v0&t=439s> Link do documentário, minuto 9.

Imagem 1: Versos das atividades produzidas em sala

LEMBRO DOS MEUS PAIS BRIGANDO MUITO ALTO, E EU
CURIOSO COMO SEMPRE PUE O OUVIDO NA PORTA
DO QUARTO, MEU PAI FALANDO PRA MINHA MÃE QUE
EU ERA MIMADO, AS NOTA ERA BAIXA E QUE ELA
TINHA ME CRIADO ERRADO.

LEMBRO DO MEU PAI BRINDANDO AO MEU IRMÃO
QUE PASSOU EM MEDICINA, UM BRINDE PÃO FICHO MAIS
ESFORÇADO, NA MESMA NOITE FUI INVENTAR
DE DIZER QUE QUERIA SER KAPER, E ARRANQUEI
RIZADAS DE TÃO ENGRAÇADO.

CS Scanned with
CamScanner

Rap é cultura
Vai querendo eu não
É um estilo bem bacano
Que vai até as corações
A maioria desses Rap
Só contam a realidade
Pra mostrar para as
pessoas, e que é a verdade
Outros falam sobre amor
sobre sentimentalismo
Pra mostrar que no amor
tem algo à ser sentido.

Entretanto, e quase que obviamente, alguns encontros não aconteceram de acordo com o planejamento que havia feito, como foi o caso do décimo encontro. Este estava destinado também para a produção artística escrita, mas acabou tomando outros rumos. Os alunos estavam extremamente agitados e demonstrando pouco interesse em relação ao que havia sido proposto. Então, resolvi fazer uma roda de conversa para que pudesse expor suas necessidades e demandas em relação à escola e aos problemas vivenciados no dia-a-dia escolar. Um dos problemas que me chamou bastante atenção, estava relacionado à divisão binária dos banheiros da escola. A questão foi levantada por dois alunos transexuais (homens trans), que sentiam desconforto e não tinham a identificação de usar o banheiro feminino, mas também não se sentiam a vontade em usar o banheiro masculino, temendo reações desagradáveis e preconceituosas por parte de outros estudantes da escola. Por mais que não tenha sido diretamente reportados até mim, casos de preconceito ou desrespeito por parte dos demais colegas em relação aos estudantes trans, apresentaram seus desconfortos em relação à essa questão.

Ao longo da conversa, os demais estudantes foram buscando possíveis soluções para tentar atender às necessidades coletivamente, apresentando a possibilidade de integração dos banheiros masculino e feminino. Ao mesmo tempo, algumas meninas contestaram essa unificação alegando possíveis desrespeitos que poderiam vir a acontecer por parte de outros estudantes, não dos homens trans, mas dos outros meninos. Assim, ao longo do debate, os dois estudantes decidiram levar o problema até a administração escolar sozinhos, que os acolheu com enorme respeito, propondo como solução para esse dilema, que os dois estudantes usassem os banheiros dos professores. O que mais me impressionou nesse caso, não foi o debate em si e nem a solução apresentada, mas sim como o diálogo foi capaz de proporcionar a autonomia dos estudantes em relação aos seus próprios problemas do dia-a-dia escolar. Pude perceber que através do exercício de escuta, poderíamos incentivar essa autônoma de ações dentro da escola, estabelecendo laços horizontais de relações entre os próprios estudantes e entre eles e a administração escolar.

Do décimo primeiro ao décimo terceiro encontro, dediquei ao gênero graffit, que foi o mais bem aceito entre todos os gêneros apresentados. Também seguindo a mesma linha metodológica das atividades anteriores, separei anteriormente alguns vídeos que levantavam polêmicas sobre o assunto. Através de fragmentos do documentário *Pixo*, produzido por um grande artista e amigo de São Paulo, Djam, a discussão foi conduzida para temas relevantes que

preenchem o universo das artes urbanas, como a própria discussão em torno conceito de arte, se arte de rua poderia entrar dentro dessa categoria, incluindo o pixo e outros gêneros. Debateremos sobre a participação de pixadores em algumas exposições realizadas por galerias e museus (inclusive fora do país), além da representatividade social e política que esta categoria de arte representa socialmente. Nos dois encontros seguintes continuamos com a mesma temática, mas que foi discutida a partir de dois outros vídeos curtos. Ao final desse encontro, pedi que os estudantes produzissem algum tipo de material artístico, fora da escola, de modo a expressar suas reflexões sobre o tema trabalhado em forma de desenho, escrita, expressão com o corpo, uma música no violão ou uma poesia. Neste dia deixei livre a escolha de qualquer gênero para se expressarem porque considerei o fato de que cada sujeito tem habilidades e afinidades diferentes. Enquanto uns se mostram mais facilidade para lidar com desenhos, outros mostram mais intimidade com a musica (não necessariamente o rap) e etc.

Ao recolher o material no encontro seguinte, me surpreendi com o desenho da Marielle Franco feita pelo estudante Iago, que estava no terceiro ano. Achei interessante a escolha em representa-la porque se trata de um assunto atual e polêmico. O atentado cometido contra uma mulher, negra e que trabalhava em prol de melhores condições para as comunidades do Rio de Janeiro. Se tratou, então, da representação de uma luta política. Veja na figura 3.

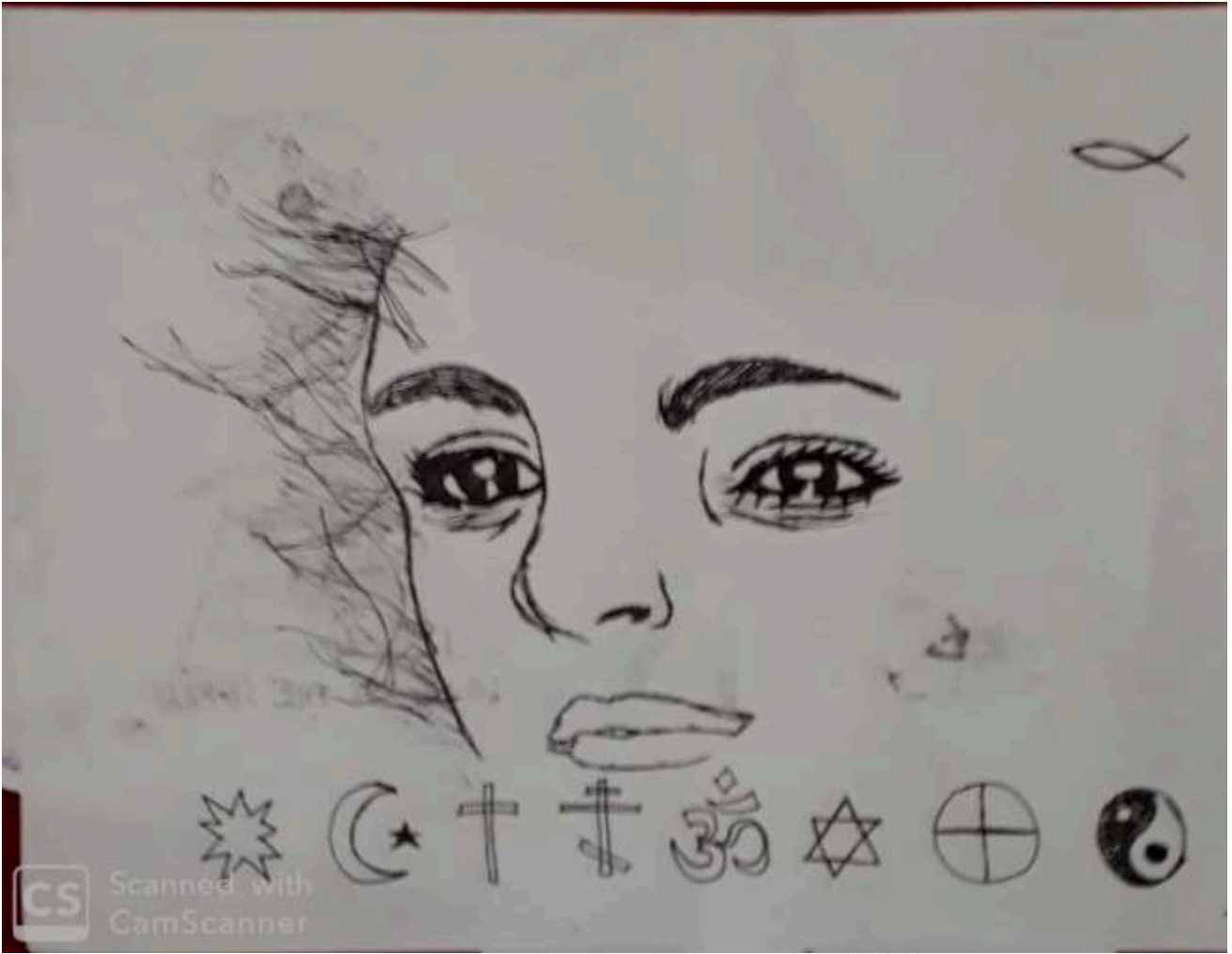


Imagem 3 - Marielle Franco, por Iago

Somente a partir do décimo sexto encontro é fomos efetivamente para a produção artística desse gênero. Em um passeio analítico pela escola, saímos procurando os espaços que pretendíamos realizar nossas intervenções, esboçando possíveis desenhos a serem pintados. A administração escolar se mostrou acolhedora com as propostas de intervenções na parte física da escola. A etapa seguinte foi pensar em como conseguir os materiais que precisávamos, como tintas e sprays ou pincéis. Então, no intuito de arrecadar dinheiro para a compra dos mesmos, eu e os estudantes tivemos a ideia de fazermos uma rifa, que foi vendida no valor de dois reais cada bilhete. A premiação contava com as habilidades pessoais dos estudantes. Cada um ofereceu aquilo que sabia fazer e selecionamos quatro prêmios a ser sorteado. A parte do “Dia de princesa” contava com um pacote oferecido por duas alunas que se propuseram realizar serviços de manicure e cabelereiro. O segundo pacote de premiações, contava com o serviço de Lava-Jato que os alunos já oferecem em quase todos os eventos da escola que são abertos para a comunidade.

O sorteio da rifa deveria ter acontecido no evento chamado “Festival WD de talentos”, que é realizado anualmente na escola desde 2016. Entretanto, aconteceu uma chuva fortíssima no dia do evento (21 de setembro de 2019) e não pudemos contar com a presença dos demais estudantes para dar público ao sorteio e, tampouco, da comunidade do bairro. Os estudantes acharam melhor não sortear a rifa, uma vez que os serviços oferecidos como prêmio só poderiam acontecer aquele dia e na escola. O faturamento com as rifas também não foi muito satisfatório, tendo em vista que conseguimos juntar pouco mais de trinta reais, que foram revertidos para comprar duas latas de spray. Acredito que vendemos poucos bilhetes em decorrência do escasso tempo que tivemos entre a ideia da rifa, sua produção e venda. Organizamos tudo com pouco menos de 4 dias antes do evento. Nesse caso, se você precisar fazer coisas deste tipo, sugiro que programe e elabore isso com pouco mais de antecedência para ser mais satisfatório os resultados. Nesse momento, entendi que um dos grandes desafios possíveis de acontecer para quem pretende realizar este tipo de atividade seria a questão dos materiais.

Como saída para essa situação, comecei a buscar através de familiares e amigos possíveis doações de tintas, pigmentos e pincéis. Para ganhar tempo com os alunos enquanto buscava por esses materiais, resolvi trabalhar com temas que considero relevantes para a formação crítica dos estudantes. Um desses foi a reflexão sobre as consequências do desenvolvimento capitalista e tecnológico para o comportamento social. Para introduzir a esse

debate, selecionei dois episódios da série Black Mirror da produtora Netflix. O primeiro episódio foi *O momento Waldo*, que retrata a vitória nas eleições parlamentaristas por um urso azul animado por computadores, que conseguiu sair vitorioso devido à sua “influência” digital. Esse episódio foi escolhido porque no ano anterior, 2018, passamos por momentos complicados nas eleições presidenciais, da qual o candidato Jair Bolsonaro foi eleito, mesmo tendo participado de pouquíssimos debates com os outros candidatos e não tendo apresentado propostas de governo coerentes com um sistema democrático. A vitória deste candidato só foi possível em decorrência de fake News, ou seja, de notícias falsas que fez proliferar um imaginário negativo de outros partidos políticos. Através da comparação entre esses dois episódios, pudemos pontuar a importância do pensamento crítico para conseguirmos analisar determinadas situações de forma coerente, evitando que sejamos influenciados por estratégias de marketing e discursividade que nos levam à alienação.

O segundo episódio exibido da série Black Mirror foi o *Queda Livre*, que retrata uma sociedade construída a partir de uma rede social de avaliações. Quanto mais alta a pontuação, mais acessos aos bens de consumo se tem, como carros mais sofisticados, casas, restaurantes, aeroportos e etc. Na série, as avaliações eram realizadas por meio virtual através dos *likes* em postagens, através da rede de amigos que fazem parte de sua network, a partir de situações comportamentais com o outro que influenciava diretamente o modo de agir das pessoas. Trata-se de uma sociedade que doutrina o comportamento humano de forma padronizada, uma sociedade das aparências. A partir de uma analogia entre os acontecimentos do episódio e nossas práticas do dia-a-dia que envolvem o uso do celular e de aplicativos que seguem o mesmo padrão, como o Instagram, conseguimos refletir criticamente como o uso demasiado e sem consciência das redes sociais vem influenciando nossos comportamentos e nosso modo de sentir. Esse encontro foi bastante interessante porque os estudantes ficaram perplexos ao se identificarem com os comportamentos da personagem principal, questionando os próprios comportamentos. Após assistir e debater sobre os episódios da série, o estudante João Vítor me trouxe um desenho super crítico ao sistema capitalista, como podemos observar na Imagem 1.



Imagem 4 – Desenho de João Vitor Vilano.

Ao todo, foram destinados seis encontros para trabalhar esses dois episódios. Durante esse tempo, consegui juntar alguns materiais para que pudéssemos dar início à produção dos graffits nas paredes da escola. Então, combinei um encontro extra com os estudantes para realizarmos as pinturas, orientando-os para que fossem vestidos (ou levassem pra escola) de roupas mais velhas e que pudessem manchar. Nesse encontro, convidei uma amiga (que também trabalha com artes urbanas) para me ajudasse a coordenar a atividade, já eram muitos alunos e eu não iria conseguir organizar todo o material, explicar como usar, pintar e distribuir as funções de filmagem para todos eles sozinha. Separamos dois encontros para realizar pinturas em três paredes da escola. Foi assim que retiramos do papel para os muros da escola as narrativas dos alunos. As figuras 5 e 6 são referentes às produções realizadas nestes dois encontros.



Imagem 5 – processo artístico da primeira oficina de graffit.



Imagem 6 – estudantes no processo.



Imagem 7 – Washington, 1º ano - O sorvete.

A produção artística voltada para o gênero graffiti significou para os estudantes a concretização e materialização de um planejamento feito por eles mesmos. Isso implica na sensação de realização e, ao mesmo tempo, de pertencimento com o espaço escolar. No momento 8:12 do documentário *Linguagens urbanas e arte cotidiana no Ensino de História*, temos a fala do estudante Luís:

O projeto da escola é muito legal, você está ali apresentando na frente da escola, passando seu conhecimento para as outras pessoas. E também por novas amizades, porque se todo mundo fosse calado na escola, todo mundo não conversasse, a escola seria uma coisa fria, entendeu?! [...] Me senti mais livre dentro da escola, me senti num ambiente que eu estava me sentindo mais... que, a escola é como se fosse uma segunda casa pra mim, entendeu?! Eu me sinto mais livre na escola do que dentro da minha própria casa, por que as vezes dentro casa da gente as vezes eles sufocam a gente de mais. Ai na escola a gente fica um pouquinho mais livre. Que tipo assim, é gente mais nova, novas amizades, você está ali pintando, você está ali se expressando da maneira que você pode entendeu? (Min 8:12, Documentário)

Podemos perceber através dessa narrativa que a atividade possibilitou um espaço de interação e convívio fora da sala de aula, criou a sensação de liberdade para intervir nos espaços físicos e a necessidade de preservação do mesmo, uma vez que passaram a considerar as paredes da escola como suporte para suas expressões. Foi satisfatório de mais, pessoalmente falando, observar a mudança de comportamento que apresentaram a partir do momento em que perceberam a materialização de ideias que eles mesmos tiveram.

Outro ponto interessante foi que, ao notarem as variadas reações que seus colegas tiveram quando viram as paredes pintadas e que suas mensagens tiveram efeitos específicos entre os espectadores, despertou-se aquilo que Paulo Freire chama de curiosidade epistemológica, uma vontade natural de conhecer mais para nortear a própria vida cotidiana, inclusive suas expressões artísticas. Houve uma motivação maior por grande parte dos estudantes em querer aprender mais sobre história (no caso), porque, como foi um trabalho embasado na ciência histórica, associaram diretamente a disciplina ao processo de construção de um pensamento crítico, orientador de um presente que se mostra para nós conflituoso. No documentário produzido, entre os momentos 9:35 até 11:00, podemos identificar a plausibilidade dessa reflexão nas seguintes falas: “Se você não entende a política, você não entende a vida, porque a vida se resume em política, entendeu? E eu acho que você estudar a política antiga é ideal pra você discutir a política de hoje em dia.”. Na sequência, a fala da estudante Yasmim completa o discurso do colega Luís ao dizer: “a relembrar todas as coisas

que a gente passou pra chegar até aqui, porque isso tudo acontece com a sociedade. Porque que o pobre precisa de tanta ajuda, porque que a gente precisa de demonstrar isso em pintura.” Ao longo do documentário, poderemos perceber muitas outras falas que mostram a presença de uma consciência histórica e também da consciência de classe e raça. A fala do estudante Washington, minuto 10:32, é um exemplo.

A política... é aí que entre um pouquinho do racismo, tá ligado?! Porque os brancos que tão querendo mesmo ganhar dinheiro, então eles tão sempre dentro da política querendo, tipo, qualquer esqueminha tão querendo entrar! Até vi um vídeo do Jonga, claro, que ele fala que nós negros e pobres, somos o que menos incomodamos a política. Nós negros e pobres tamo acordando cedo porque a gente tem que trabalhar. (Fala do estudante Washington, minuto 10:32)

Tangível ao processo de produção do material audiovisual, posso considerar que foram inúmeras as etapas. Em todos os encontros que grafítamos a escola, os demais estudantes que não se sentiram a vontade para pintar por questões pessoais, fizeram registros visuais do processo acontecendo, como podemos observar nas imagens do início e do final do documentário. Essas imagens foram produzidas a partir dos aparelhos celulares dos próprios estudantes e outras imagens foram gravadas por câmeras digitais (simples) que havia na escola, contando quatro unidades no total. Enxergando a transdisciplinaridade dessa atividade, propus para a professora de fotografia, também do tempo integral, que trabalhássemos em conjunto neste dia, de modo que ela pudesse orientar os estudantes que estariam filmando e eu orientasse aqueles que estivessem pintando. Nesse sentido, quero mostrar que quando nos propomos a trabalhar com outros recursos para além dos livros didáticos, quando entendemos o contexto psicossociocultural dos estudantes dialogando com suas linguagens, é possível extrair muitos fatores positivos para o desenvolvimento crítico do pensamento e da atitude, assim como se torna possível (e inclusive mais viável) o trabalho coletivo com outras áreas do conhecimento.

Com as imagens registradas, escolhemos um dos computadores da biblioteca para fazermos um banco de dados. Como dito anteriormente, sugiro que os professores que desejam trabalhar com práticas deste tipo, façam um email para arquivar todos os documentos, uma vez que os computadores da escola são usados por muitas pessoas, ou as vezes saem pra manutenção sem que venhamos a saber, ocasionando a perda de muito material. Separamos outros dois encontros para gravarmos os vídeos individuais com depoimentos. A princípio, cheguei até a construir um roteiro de perguntas e questões para trabalharmos como ponto chave na hora da gravação, mas as coisas aconteceram um pouco diferente. Num primeiro momento, fomos

gravando de acordo com o roteiro proposto. Pouco tempo de gravação e os estudantes Luis e João Matias resolveram pegar a câmera, colocando-a em outra posição e enquadramento, de modo a caber os quatro estudantes. A temática e o roteiro também foram substituídos por um outro, criados por eles naquela hora mesmo, abrangendo temáticas que eles queriam, como política e religião (para minha surpresa!). Foi nesse momento que comecei a enxergar que realmente o processo de educação como um todo, quando trabalhado de forma libertadora, como propõe Freire, tem-se a conquista da autonomia do sujeito.

No que se refere ao processo de edição das imagens, foram separados três encontros, também em parceria com a professora de fotografia, para que pudéssemos orientar tecnicamente os estudantes. Existe uma plataforma de edição online chamada ClipChamp, onde você pode subir os vídeos que deseja editar. Num primeiro momento considerei excelente a possibilidade de acessar sua conta em qualquer outro computador, de modo que os estudante pudessem, de acordo com a disponibilidade de recursos e interesse pessoal, editar seus vídeos fora da escola. A proposta era fazermos pequenos materiais de no máximo dois minutos de duração. Entretanto, no primeiro encontro separado para essa atividade, gastamos muito tempo descarregando todos os vídeos dos aparelhos celulares e câmeras para o “computador central”, aquele que escolhemos para ser nosso banco de dados.

Foram muitas as dificuldades que enfrentamos porque precisávamos de uma máquina mais potente, com um processador melhor e com mais memória. Assim, no encontro seguinte, continuamos o processo de tentar descarregar as imagens, mas foi um fracasso. Para não perdemos o encontro, entramos na plataforma digital de edição apenas para apresenta-las aos estudantes, mostrando suas principais funções e recursos. Alguns até chegaram a editar pequenos vídeos com fotos que possuíam no celular, mas não conseguiram concluir. Apesar de termos nos deparado com essas dificuldades, conseguimos entender que as experiências que passamos ao longo de todos os encontros é que realmente tiveram significância e importância para mim e para os estudantes. Foi através da experiência do dia-a-dia, do diálogo cotidiano, que buscava fazer conexões entre problemas do tempo presente com o passado, é que construímos relações de representatividade e autonomia, permitindo a horizontalização das relações e dos conhecimentos entre os universos de saberes presentes dentro da escola, construindo sentido para vida prática.

Considerações finais

A presente dissertação de mestrado, intitulada **Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de história: consciência histórica e a horizontalização crítica dos saberes** constitui-se da tentativa de mostrar, de forma teórica e prática, as metodologias de trabalho que adotei em sala de aula buscando articular conhecimento histórico, os conhecimentos do mundo do estudante, artes e narrativas. Busquei exemplificar como pode ser possível horizontalizar os conhecimentos democratizando os universos de saberes da escola e dos estudantes, traçando caminhos alternativos para o desenvolvimento da consciência histórica através expressão artística. Considerando as bases da educação emancipadora desenvolvidas por Paulo Freire e das pesquisas de Jörn Rüsen acerca do ensino de história, acredito que os saberes dos educandos devem ser igualmente valorizados e considerados nos processos de ensino-aprendizagem, mas obviamente de maneira crítica, porque dessa maneira, conseguiremos sistematizar o conhecimento com a vida prática.

O contexto de trabalho desta pesquisa foi a comunidade da E.E. Walt Disney, que se integra ao cenário urbano. Nesse sentido, as artes urbanas já faziam parte da vida cotidiana da maioria dos estudantes, independente, inclusive, da religião. Juntamente com o apreço pessoal por este gênero artístico, foi possível desenvolver atividades dentro da escola capazes de mesclar o conhecimento histórico desenvolvido nas aulas expositivas com a expressão artística. Consequentemente, o processo de desenvolvimento dessas atividades, trouxe a possibilidade de representações narrativas acerca da experiência vivida, conectando as instâncias do individual e coletivo. Essa movimentação pode ser facilmente percebida no documentário pela organização discursiva dos depoimentos. As análises dos discursos produzidos, sejam eles em linguagem escrita ou visual, puderam me mostrar questionamentos e posicionamentos, possibilitando demarcar ideias relevantes para a entendimento de uma consciência histórica do tempo presente para o jovens a qual trabalhei, imbricando as condições sociais de formação do sujeito que habita as regiões de periferia.

A partir da produção artística apoiada nas linguagens urbanas como o rap, graffiti, lambe-lambe e poesia marginal, afloraram espaços para construir, gradativamente, essa horizontalização dos saberes. Como docentes, devemos ter em mente que esta não é uma atividade fácil de mediar, demandando tempo, paciência, criatividade e muito estudo do ambiente escolar na qual trabalha para desenvolve-lo. E sinceramente, parece ser um caminho infinito; por isso, o processo de horizontalização dos saberes é diário. Ao longo das práticas

realizadas para esta pesquisa, foram feitos registros por vídeos e fotos que contribuíram para a construção do produto final, que se apresenta em forma de material audiovisual do gênero documentário. Esse produto foi construído pelos próprios estudantes, a partir das bases metodológicas da comunidade de cinema e encontra-se disponível na plataforma do Youtube. O processo de registro visual, além de ressaltar o desenvolvimento do processo criativo dos estudantes, serviu também como um mecanismo de construção de narrativas da comunidade escolar do Walt Disney. Também contribuiu para a construção de identidades dos próprios estudantes, que se sentiram realizados ao experienciar a materialidade de uma criação própria. A produção do documentário também auxiliou o diálogo das práticas didáticas com os recursos tecnológicos, desviando das pedagogias do transporte, frequentemente praticadas quando se trabalha com audiovisuais em sala.

A metodologias e reflexões presentes nesta pesquisa, esboçam relevância para área do ensino de história e das artes, visto que são poucas as pesquisas que articulam esses quatro pilares: 1- consciência histórica, 2- Narrativas subjetivas e coletivas, 3- Artes urbanas e 4- horizontalização dos saberes. Este último ponto é muito importante em qualquer relação de ensino e aprendizagem porque somente dessa forma, como defende Freire, conseguiremos contornar o processo de massificação que sofre a educação escolar. Quando os saberes são articulados de forma horizontal, contribuimos para que a escola rompa com as práticas que corroboram para a escola se tornar um lugar de violência simbólica; elemento marcante do tipo de educação bancária. Essas práticas que relacionam os dois mundos de conhecimento vão de encontro às teses de Freire sobre a educação libertadora. A possibilidade contribuir para construção de um sujeito crítico e pensante sobre seu tempo, cria a interrelação do passado, presente e intenções de futuro. Essas articulações são as bases para o desenvolvimento da consciência histórica, um dos grandes objetivos do ensino de história.

A discussão sobre novas formas metodológicas de ensino e aprendizagem para compor uma educação libertadora é demasiadamente importante. Portanto, nós docentes, devemos sempre nos fomentar no intuito de nos aprimorarmos constantemente. Nesta pesquisa, usei as linguagens urbanas e o cinema como práticas didáticas e não apenas como ferramentas de auxílio para aulas convencionais. No entanto, as bases metodológicas nas quais me apoie, podem ser adaptadas para qualquer contexto, basta que o docente esteja interagido com as demandas e necessidades de onde atua.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉS, Maria Helena. **Os caminhos da arte**. Belo Horizonte, C/Arte, 2ª ed, 2000.
- ARAÚJO, Maria Gercileni campos de. **Subjetividade, crise e narrativa**. REVISTA MAL ESTAR E SUBJETIVIDADE / FORTALEZA / V . II / N . 1 / P . 79 - 91 / MAR . 2002
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BAKHTIN, Michael. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Ed.4, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Ed. Zahar, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, 1).
- BENJAMIN, Walter. **O narrador: condições sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Magia e técnica, Arte e Política. Ed. Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**; edição alemão Rolf Tiedemann. Organização da edição brasileira Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo; Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2009.
- Biondillo, Rosana. **Walter Benjamin e os caminhos do flâneur**. São Paulo, 2014.
- BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural**. Brasília/DF: MEC/SEF.
- BRITO, Maria dos Remédios de. **Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada**. ALEGRAR nº09, jun/2012
- BURGOS, Marcelo Baumann. **Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia**. Vol.55,n.4, pp.1015-1054, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582012000400006>.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual**. In MACHADO, I. L. e MELLO R. (orgs) Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2007
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Coleção O mundo, Hoje. Vol.24. Rio de Janeiro, Paz e Terra, Ed.8, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARNEAU, Michèle. **Ser ou não ser o autor de seus documentários**. In: Pierre Perrault: o real e a palavra. Belo Horizonte: Balafon, 2012.

- GUIMARÃES, César. **O que é uma comunidade de cinema?** In: Revista Eco-Pós Dossiê Arte, Tecnologia e Mediação. V. 18, N. 1, 2015, p. 45-56.
- GUMBRECHT, H. U. **A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado.** III Seminário de história da historiografia, Ouro Preto, n 03, 2009.
- GUMBRECHT, H. U. **Depois de aprender com a história.** In: Conferência de abertura do III Seminário Nacional da História da Historiografia, Mariana (MG), 2009.
- GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir.** Rio de Janeiro: Contratempo. Ed. PUC-Rio, 2010.
- JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem,** Lisboa, Ed. 70, 2007. Digitalizado por SOUZA, R. (1994)
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LEANDRO, Anita. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem.** In: Revista Comunicação e Educação. São Paulo: USP, n. 21, 2001.
- LECCARDI, Carmem. **Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo.** Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.17. n.2, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- LOPES, Luis Paulo da Moita. **O novo *ethos* dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas.** In: Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte, ed. UFMG, 2012.
- PERREAUT, Pierre. **O real e a palavra.** Belo Horizonte: Balafon, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: EXO experimental org.: Ed. 34, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- RIO, João do. **A alma encantadora das ruas. Introdução.** In: São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- RÜSEN, Joörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006
- RUSEN, Jorn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral.** Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n. 7.
- RÜSEN, Jörn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral.** In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História.* Trad. Ana Claudia Urban e FláviaVanessa Starke. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SAMPAIO, Leonardo Rodrigues e MOURA, Aline Rodrigues. **Psicologia: Sentimentos Empáticos em Crianças, Adolescentes e Adultos.** In: Teoria e Pesquisa, Vol. 29 n. 4, pp. 393-401, Out-Dez 2013.

SODRÉ, Maria Rolim; WEBER, Lilian. **A arte urbana e seus efeitos nos processos de subjetivação: uma revisão bibliográfica no campo da psicologia**. Revista Subjetividades, Fortaleza, 17(2): 66-75, agosto, 2017.

Links dos vídeos

<https://www.youtube.com/watch?v=V8nn9oYc0uE> – entrevista com rapper GOG

<https://www.youtube.com/watch?v=0hcgC44RH4M> – Stab, Planet Hemp.

<https://www.youtube.com/watch?v=6v0oXz499xg> – Brasil com P, GOG.

<https://www.youtube.com/watch?v=oYvLMN1fVDw> – Pichação ganha as galerias de arte.

https://www.youtube.com/watch?v=skGyFowTzew&has_verified=1 – Documentário Pixo.

Links dos vídeos – Produto Final

<https://www.youtube.com/watch?v=tf8U9mPE9v0> – Documentário Linguagens urbanas e arte cotidiana no Ensino de História

<https://www.youtube.com/watch?v=68vYoggfmc> – Teaser do Documentário.