

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Grimberg Dailli Silva

**CINEMA E RELATOS DE VIDA: a Conversação como uma proposta
metodológica na Educação de Jovens e Adultos**

Belo Horizonte

2020

Grimberg Dailli Silva

CINEMA E RELATOS DE VIDA: a Conversação como uma proposta metodológica na Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Teixeira Castilho

Linha de pesquisa: Ensino e Humanidades

Belo Horizonte

2020

S586c
T

Silva, Grimberg Dailli, 1972-
Cinema e relatos de vida [manuscrito] : a conversação como uma proposta metodológica na educação de jovens e adultos / Grimberg Dailli Silva. - Belo Horizonte, 2020.
195 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Pedro Teixeira Castilho.

Bibliografia: f. 180-185.

Anexos: f. 193-195.

Apêndices: f. 186-192.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Cinema na educação -- Teses. 4. Juventude -- Cultura -- Teses. 5. Experiência de vida -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Narrativas pessoais -- Teses. 7. Conversação -- Teses.

I. Título. II. Castilho, Pedro Teixeira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO GRIMBERG DAILLI SILVA

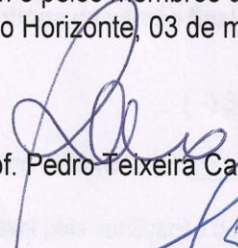
Realizou-se no dia 03 de março de 2020, às 14:00 horas, Sala 3107, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 244ª defesa de dissertação intitulada *CINEMA E RELATOS DE VIDA: A CONVERSAÇÃO COMO UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, apresentada por GRIMBERG DAILLI SILVA, número de registro 2018665663, graduado no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Pedro Teixeira Castilho - Orientador (UFMG), Profa. Libéria Rodrigues Neves (Faculdade de Educação da UFMG), Profa. Lúcia Maria Correa (Faculdade de Educação da UFMG), Profa. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo (Universidade Federal de São João Del Rey).

A Comissão considerou a dissertação:

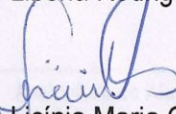
- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicação de correções

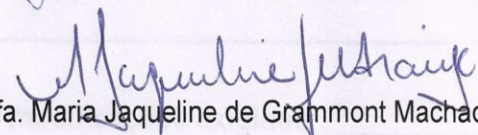
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

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. Pedro Teixeira Castilho (Doutor)


Profa. Libéria Rodrigues Neves (Doutora)


Profa. Lúcia Maria Correa (Doutora)


Profa. Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo (Doutora)

Aos que atravessam ou atravessaram as minhas experiências, em especial os eternos jovens alunos, com os quais vou me tornando no que ainda não fui.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta empreitada, para provar que um trabalho desses não se faz sozinho, relembro (não necessariamente nesta ordem) de quem me encheu com:

- ❖ Seu entusiasmo e presença constante: Deus!
- ❖ Seus valores essenciais: minha família, sobretudo minha mãe Maria e meu pai Pedro!
- ❖ Sua comida pronta na hora certa: minha irmã Glícia!
- ❖ Sua confiança encorajadora: o outro Pedro, o orientador!
- ❖ Suas dicas iluminadoras, além da empatia, na qualificação e na defesa: professoras Maria Jaqueline, Licínia e Libéria!
- ❖ Seu envolvimento e carinho durante a pesquisa: adultos e jovens alunos de ambas as escolas!
- ❖ Sua receptividade gratuita: gestores e funcionários das escolas, particularmente os diretores Maria do Carmo (Cacá) e Igor!
- ❖ Seu profissionalismo e parceria dentro da sala de aula: professores Ana Lúcia e Weder!
- ❖ Sua disposição para a leitura e *feedback* dos pré-textos: amigos Heloísa, Santos e Maycon!
- ❖ Sua cumplicidade ousada (ou ousadia cúmplice?): companheiros de trabalho da E. M. Prefeito Oswaldo Pierucetti!
- ❖ Sua camaradagem e troca de certezas e incertezas (mais estas) nas orientações coletivas: Ana Paula e Matheus!
- ❖ Suas partilhas (e pastilhas), sorrisos e angústias: turma do Promestre – Linha de Humanidades/2018, em especial Elayne, Patrícia e Amauri, com quem convivi um pouco mais de perto, além da Gleice (amiga antiga), Mônica e Iuri que, de outras linhas, juntaram-se aos bons!
- ❖ Sua persistência, desde o início, para eu me tornar professor: amigo Adilton (*in memoriam*)!

Sintam-se representados, de alguma maneira, nestas linhas.

A vocês, gratidão e afeto!

*Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo.
(Belchior)*

*No fim das contas, cinema é sobre viver e procurar formas de materializar
pensamentos, experiências e personalidades em obras que possam se
conectar com o público e ajudá-lo no difícil processo do viver humano.
(Larissa Muniz)*

RESUMO

Este estudo elege como objeto de investigação a relação entre o cinema e as histórias de vida dos sujeitos na Educação de Jovens e Adultos. O intuito é compreender como a sétima arte mobiliza a participação e a circulação dos saberes e vivências através de suas narrativas suscitadas pelas discussões de filmes com temáticas ligadas ao universo juvenil. Partimos da hipótese de que o cinema é um mediador entre as experiências dos estudantes e a construção do conhecimento que realizam ao falarem de si e de suas demandas em seus múltiplos processos de condição social. Não obstante, é comum a escola disponibilizar espaços para que sejam partilhados esses relatos das suas experiências objetivas e subjetivas. Trinta e seis alunos de duas escolas de Belo Horizonte, que oferecem a modalidade de EJA, foram escolhidos como o público participante dessa pesquisa de caráter qualitativo. Adotamos, como metodologia, a Conversação, dispositivo da psicanálise que, aplicada à educação, nos permite analisar os discursos naturalizados e perceber os deslocamentos nas falas e nas práticas dos alunos. Foi possível confirmar, durante a intervenção feita nas instituições escolares, que o cinema provoca a vontade de relatar as experiências pessoais, além de promover a interação entre grupos geracionais diferentes.

Palavras-chave: Cinema e educação. Educação de Jovens e Adultos. Relatos de experiências. Culturas juvenis. Conversação.

RESUMEN

Este estudio elige como objeto de investigación la relación entre el cine y las historias de vida de los sujetos en la Educación de Jóvenes y Adultos. El objetivo es comprender cómo el séptimo arte moviliza la participación y circulación del conocimiento y las experiencias a través de sus narraciones planteadas por debates de películas con temas relacionados, principalmente, con el universo juvenil. Partimos de la hipótesis de que el cine es un mediador entre las experiencias de los estudiantes y la construcción de sus conocimientos al hablar sobre sí mismos y sus demandas en sus múltiples procesos de condición social. Sin embargo, es común que las escuelas hagan espacios no disponibles para compartir estos relatos de sus experiencias objetivas y subjetivas. Treinta y seis estudiantes de dos escuelas en Belo Horizonte, que ofrecen la modalidad EJA, fueron elegidos como el público participante de esta investigación cualitativa. Adoptamos, como metodología, la Conversation, un dispositivo de psicoanálisis que, aplicada a la educación, nos permite analizar discursos naturalizados y percibir los desplazamientos en el habla y las prácticas de los estudiantes. Fue posible confirmar, durante la intervención realizada en las instituciones escolares, que el cine provoca el deseo de reportar experiencias personales, además de promover la interacción entre diferentes grupos generacionales.

Palabras clave: Cine y educación. Educación de Jóvenes y Adultos. Relato de experiencias. Culturas juveniles. Conversación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre EJA e cinema de 1987 a 2010.....	18
Quadro 1 – Abordagens teóricas sobre o cinema.....	38
Quadro 2 – Dimensões das tecnologias do eu.....	61
Quadro 3 – Dimensões do ser no mundo.....	64
Quadro 4 – Operadores da Conversação.....	73
Figura 1 – Sexo.....	80
Figura 2 – Faixa etária.....	81
Figura 3 – Faixa etária adulta.....	81
Figura 4 – Cor/etnia.....	81
Figura 5 – Situação conjugal-afetiva.....	82
Figura 6 – Possui filhos?.....	82
Figura 7 – Trabalha atualmente?.....	83
Figura 8 – Principal atividade de lazer.....	83
Figura 9 – Assunto que considera importante ser discutido com o jovem.....	84
Figura 10 – Contato com drogas ilícitas.....	84
Figura 11 – Orientação sexual.....	85
Figura 12 – Possui religião?.....	85
Figura 13 – Palavra que melhor representa a juventude.....	86
Figura 14 – Período em que ficou afastado da escola antes de ir para a EJA.....	86
Figura 15 – Principal motivo que levou a se afastar da escola.....	87
Figura 16 – Principal motivo para o retorno à escola.....	87
Figura 17 – Que área do conhecimento você tem mais dificuldade na EJA?.....	88
Figura 18 – Qual a importância do cinema como recurso pedagógico na EJA?.....	88
Quadro 5 – Perfil da turma de EJA da escola municipal.....	89
Quadro 6 – Sondagem sobre a experiência do aluno da EJA com o cinema.....	100
Tabela 2 – Logística das conversações.....	103
Quadro 7 – Síntese das conversações.....	170
Quadro 8 – Concepções de jovem pelo adulto e de adulto pelo jovem.....	177

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BH – Belo Horizonte

BR – Brasil

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DVD – *Digital Versatile Disc* (Disco Digital Versátil)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJ – Estatuto da Juventude

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FM – Frequência modulada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

PJ – Pastoral da Juventude

PNJ – Política Nacional de Juventude

PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFJS – Universidade Federal de São João Del Rey

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEUB – Centro Universitário de Brasília

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

VHS – *Video Home System* (Sistema Doméstico de Vídeo)

SUMÁRIO

RODA!: A TÍTULO DE INTRODUÇÃO.....	11
1 ZOOM: PERCURSOS DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR E A DELIMITAÇÃO DO SEU OBJETO DE ESTUDO.....	13
2 LENTE TEÓRICA: O TRIPÉ CINEMA-EDUCAÇÃO-EXPERIÊNCIA.....	21
2.1 Juventudes, culturas juvenis e a questão geracional.....	22
2.2 O cinema e suas facetas.....	36
2.2.1 Dispositivo ideológico.....	39
2.2.2 Recurso educativo.....	44
2.2.3 Sistema coprodutor de sentidos.....	51
2.3 Sobre experiência.....	57
3 LENTE METODOLÓGICA: A CONVERSAÇÃO.....	66
3.1 A Conversação no campo educacional.....	67
3.2 Os sujeitos da pesquisa e a Educação de Jovens e Adultos – EJA.....	76
3.3 Os procedimentos.....	97
4 LENTE DESCRITIVO-ANALÍTICA: O QUE DIZEM N(AS) CONVERSAÇÕES?.....	106
4.1 Cinejovem I: <i>Uma onda no ar</i>	108
4.2 Cinejovem II: <i>Que horas ela volta?</i> (na escola municipal).....	117
4.3 Cinejovem III: <i>O contador de histórias</i>	128
4.4 Cinejovem IV: <i>Deus não está morto</i>	135
4.5 Cinejovem V: <i>Que horas ela volta?</i> (na escola estadual).....	144
4.6 Cinejovem VI: <i>Cidade de Deus</i>	152
4.7 Conversação final.....	166
4.8 O produto educacional.....	171
CORTA!: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180
REFERÊNCIAS FÍLMICAS.....	185
APÊNDICES.....	186
ANEXOS.....	193

RODA!: A TÍTULO DE INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desenvolveu-se num tripé: **cinema-educação-experiência**. A compreensão das interações e partilha das experiências entre os alunos¹ da EJA, a partir da mediação com a sétima arte, foi o nosso objetivo. A investigação inseriu-se no modelo qualitativo, por pautar na tentativa de verificação de uma realidade que tem significantes e dinamismos individuais e coletivos próprios (MINAYO, 2012). Adotou-se, como metodologia, a Conversação², um dispositivo de psicanálise aplicada, já que ultrapassa o efeito terapêutico-clínico e vai ao encontro de outras áreas gerando uma produção de saber (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, FERREIRA, 2018). A Conversação é a oferta e a escuta coletiva e livre da palavra por aqueles que, com suas experiências mais particulares, falam abertamente das questões concretas que os afetam para, assim, ampliar os sentidos enraizados dos discursos que proferem. A aplicabilidade deste método na Educação está detalhada na seção 3.1.

Paralelo à regência na sala de aula durante todo o período da pesquisa, foram realizados inúmeros estudos cujo objetivo maior era embasar o que consideramos o diferencial neste trabalho – as conversações na EJA. Procuramos fazer, dentro das nossas limitações epistêmicas, uma interlocução entre algumas áreas afins, por acreditar que, embora isso fosse um desafio, atenderia melhor aos propósitos dessa investigação enriquecendo o debate, porém nunca o esgotando. Aproximamos elementos da Sociologia da Educação para pensarmos os sentidos sociais das práticas educativas, dos Estudos Culturais para entendermos os sentidos políticos das práticas culturais, da Filosofia para refletirmos os sentidos conceituais-indagativos da existência humana e da Psicanálise para compreendermos os sentidos psíquicos das ações dos sujeitos alunos em suas interações e vivências mediadas pelo cinema no ambiente escolar. A dissertação foi assim organizada:

No **capítulo 1, Zoom: percursos de um professor-pesquisador e a delimitação do seu objeto de estudo**, contextualizamos este sujeito pesquisador

¹ Com o intuito de ressaltar a igualdade entre os gêneros, onde se lê “alunos” entenda-se também “alunas”, bem como em todos os termos com variação de masculino e feminino ao longo deste trabalho.

² Adotamos o termo Conversação com letra maiúscula quando se referir a esta metodologia específica e conversação com letra minúscula quando se tratar da sessão onde esta é empregada.

para que se entenda de onde parte e quais são os fundamentos do seu objeto de pesquisa.

No **capítulo 2, Lente teórica: o tripé cinema-educação-experiência**, trouxemos uma discussão conceitual sobre a base triangular que sustenta nosso estudo. Apontamos o olhar na direção dos sentidos construídos e problematizados a respeito da categoria social denominada juventude(s) e as culturas juvenis presentes no espaço escolar, além de incluir no debate a questão geracional deste grupo que é visto como um problema social. Abordamos também as variadas facetas que o cinema nos apresenta nos aspectos ideológico (produção e sustentação de valores), educativo (função pedagógica para a ressignificação do conhecimento) e de construção de sentidos (provocação do afeto e da subjetividade para a emancipação). Por fim, tecemos reflexões sobre a noção de experiência, termo polissêmico adotado, aqui, na perspectiva larrosiana.

No **capítulo 3, Lente metodológica: a Conversação**, apresentamos o método utilizado neste trabalho que, de origem psicanalítica, tem se aproximado da Educação e, a partir desse encontro, produzido novos saberes. Também contextualizamos os sujeitos, alunos da modalidade EJA, nosso público-alvo, bem como os espaços onde ocorreram a pesquisa, levando em conta as particularidades dessa etapa de escolarização. Finalizamos essa parte do nosso estudo detalhando sobre os procedimentos adotados no decorrer do mesmo, como as etapas percorridas e a sistematização dos dados.

No **capítulo 4, Lente descritivo-analítica: o que dizem n(as) conversações?**, transcrevemos e analisamos os relatos ditos nas conversações pelos participantes, após cada exibição fílmica, relacionando-os à reflexão teórica trazida no capítulo 2. Descrevemos também a dinâmica de cada encontro. Por último, informamos sobre o produto educacional proposto ao final do curso.

Em **Corta!: considerações finais** encerramos nossa discussão apresentando uma síntese do estudo realizado, observando as relações construídas entre os objetivos propostos, a hipótese inicial, a revisão teórico-conceitual e a metodologia utilizada, destacando os achados encontrados com este trabalho.

1 ZOOM: PERCURSOS DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR E A DELIMITAÇÃO DO SEU OBJETO DE ESTUDO

Graduei-me em de Letras, nesta universidade, na década de 90, no período dos meus 19 aos 23 anos, oriundo da escola pública em todo o processo de escolarização. Vez ou outra, ainda me pego pensando no que levaria um jovem trabalhador, da periferia, filho de um pedreiro e uma diarista que não têm o ensino fundamental completo a se envolver nessa escolha. Obviamente, a oferta de um curso noturno e o apreço aos livros influenciaram sobremaneira. Contudo, as múltiplas experiências com pessoas, desde as aulas particulares para crianças e adolescentes até as reuniões com lideranças adultas e idosas nos espaços sociorreligiosos no qual eu me engajava, incluindo o gosto pela linguagem humana (e o próprio ser humano), em suas múltiplas manifestações, confirmariam que esse poderia ser um caminho adequado.

Iniciei o magistério ainda no último período da faculdade, como professor contratado de Língua Portuguesa em uma escola pública estadual, em Ribeirão das Neves, município da região metropolitana de Belo Horizonte. Meus alunos, na faixa dos 11 aos 14 anos, encontravam-se na antiga 5ª série, atual 6º ano do ensino fundamental. Alguns eram familiares ou conhecidos próximos de detentos do complexo penitenciário ali existente, um dos maiores de Minas Gerais e referência à cidade, naquela época.

Sempre disposto a ouvir, partilhar e agregar ideias busquei, desde o início da carreira, conciliar práticas que diminuíssem a distância entre o mundo do professor e o do aluno, apesar da rigidez do sistema educacional que, amiúde, causa silenciamentos às vozes juvenis³. Até mesmo, antes disso, pela militância e assessoria na Pastoral da Juventude (PJ), durante as reflexões teórico-práticas (cursos, oficinas, encontros regionais, eventos nacionais, produção de material) com

³ Não haverá distinção entre os conceitos de jovem e adolescente, por se tratar de uma dificuldade na legislação brasileira, na perspectiva do recorte etário. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.096/1990) prevê como adolescente o indivíduo entre os 12 e os 18 anos. O Estatuto da Juventude – EJ (Lei 12.852/2013) considera jovem a pessoa entre os 15 e os 29 anos. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, para fins de dados e pesquisas, segue a Organização Mundial da Saúde – OMS e entende como jovem aquele que circunda entre os 15 e os 24 anos. Por fim, a Política Nacional de Juventude – PNJ subdivide as juventudes conforme a faixa etária: jovens adolescentes (dos 15 aos 17 anos), jovens jovens (dos 18 aos 24 anos) e jovens adultos (dos 25 aos 29 anos).

um grupo preocupado em compreender melhor esta categoria que ganhava contornos na sociedade, já começava a perceber, pelo modo de ser dos jovens, o diferencial exigido em seu tratamento, enquanto sujeitos com demandas próprias deste período de vida (DAYRELL, 2003). Trago a PJ como um outro referencial metodológico para o trabalho com uma juventude mais real.

Nos anos que se seguiram, além do ensino fundamental, estendi a jornada de trabalho para outras turmas de ensino médio, no noturno. Da mesma forma, a boa convivência e a comunicação com os alunos eram um reforço positivo na construção do conhecimento. Apesar de muitos estudantes serem desprovidos de condições básicas para uma existência digna, a maioria tinha grande dedicação aos estudos cujo *feedback* fazia com que nós, docentes, nos empenhássemos tanto quanto eles no processo educativo. Era perceptível, para mim que, paralelo à forma da rigidez escolar e da relativa invisibilidade social com que eram tratados em suas juventudes, essas moças e rapazes resistiam ao que o sistema queria deles. Admiravelmente, afirmavam que estavam ali presentes e queriam continuar.

No final dos anos 90, assumi a vaga efetiva na rede municipal de BH, onde estou até hoje. Considero a primeira escola em que trabalhei, neste município, realmente uma “escola” para mim, no sentido da formação política e pedagógica por fazer parte de uma equipe altamente politizada e comprometida com a juventude trabalhadora que ali estudava. Tínhamos reflexões constantes que interferiam diretamente no fazer pedagógico e no fortalecimento da categoria profissional. Posso dizer que desenvolvi mais ainda o olhar para o jovem, ao mesmo tempo em que me sentia um profissional coerente e consciente dos meus direitos e da minha função social. Entendi, na prática, o significado de “democracia”, ao ver a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional nas instâncias de decisões escolares. Ali havia um grupo de educadores que questionava o sistema tradicional e via a escola num sentido mais libertário, com negação à passividade do homem (FREIRE, 2005), o que causava mal-entendidos e recusas por parte da comunidade escolar e até mesmo dos próprios órgãos gestores da educação, em relação a algumas propostas educativas apresentadas.

Alguns anos depois, tornei-me coordenador e, em seguida, diretor desta escola. As novas funções foram um grande desafio que, mesmo receoso, não hesitei

em responder, por ser uma demanda e uma confiança do próprio grupo de trabalho para comigo. Muitas dificuldades encontradas estavam ligadas principalmente ao alunado que recebíamos, pois ele assumia, no corpo e no comportamento, o caráter marginal que a própria sociedade lhe impunha. Havia inúmeros problemas envolvendo drogas, vandalismo, violência gratuita, violação de regras coletivamente construídas, não reconhecimento de autoridade. Contudo, percebia que o trabalho sério ainda surtia efeitos positivos naqueles que se apropriavam da noção de responsabilidade, respeito e projeto de vida. Lembro-me que alguns alunos me procuravam para apenas conversar sobre suas vidas e seus anseios. Assim, entendi melhor o valor de uma pedagogia da escuta e da presença. Com demandas tão diversas por parte dos grupos que compunham a arena escolar, era preciso fazer malabarismos para responder às distintas demandas financeiras e pedagógicas.

Houve um período também em que trabalhei paralelamente na rede privada, com as modalidades fundamental, médio e técnico. Nessa escola, foi possível construir uma relação diferenciada de afeto, incomum daquela considerada condizente com o estereótipo para o ensino pago. Isso facilitou o trabalho ao ponto de nós, professores, realizarmos atividades que poderiam ser consideradas ousadas para este tipo de instituição.

Ao término da função de diretor, retornei à regência e, no ano seguinte, mudei de escola, momento em que, incomodado por um sentimento de desatualização e despreparo, decidi fazer uma pós-graduação em juventude. Foi uma rica experiência cuja base teórica ampliou minha compreensão sobre as culturas jovens e suas manifestações para, assim, dialogar com a prática. Em minha monografia, abordo justamente a invisibilidade que as práticas juvenis costumam ter dentro do espaço escolar e teço algumas propostas (SILVA, 2011). Ainda atento à contemporaneidade juvenil, busquei, recentemente, em outra especialização, uma discussão mais apurada a respeito da relação destes com as tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar (SILVA, 2019).

Com pouco mais de 20 anos de atividade nesta área, sempre penso se realmente a escolhi ou se foi o contrário. Decerto, o que mais importa é a relação de lealdade e a vontade de aprender construída ao longo desse tempo. Se numa época de outrora já entristecia, mas nunca desanimava, frente aos discursos que

procuravam desqualificar a educação e os seus profissionais, hoje me assusta a proporção que isso tem tomado neste atual governo⁴. Isso inquieta e me faz defender ainda mais uma práxis que reconhece o acesso ao direito que todos têm de existir da sua melhor forma.

Neste mestrado, trago comigo vozes, corpos, ideias e desejos de tantos que insistem na complexa função do educar. Lembro-me do professor Carlos Rodrigues Brandão, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), quando diz que não há como escapar da educação e o educador é um fiscal da vida que, inserido em sua comunidade e em sua cultura, engajado em suas lutas e utopias, permite a humanização, circulando entre a estrutura (o poder) e a abertura (o saber) (BRANDÃO, 1994). Este é um grande desafio num país cuja conjuntura atual avilta, sem precedentes, a escola, seus educadores e pensadores. Um projeto de educação que não mostra outros caminhos e outras dignidades, não faz pensar nem vislumbrar mais do que somos, não desperta o fascínio pelo conhecimento para entendermos melhor os processos e agirmos neles, não agrega valores éticos nem faz circular os saberes, certamente descumpra seu verdadeiro papel.

Revisito o sociólogo e professor da Faculdade de Educação da UFMG, Miguel Arroyo, na firmeza de que é necessário dar o direito aos tempos e trajetórias de vida dos sujeitos aprendentes, pois não são seres abstratos sobre os quais despejamos abstrações (ARROYO, 2009). Por trás de cada nome na chamada há uma identidade social, cultural, sexual, geracional a ser considerada. As experiências pessoais não se desvinculam das escolares. Ou não deveriam se desvincular. Entender esse mecanismo que confere unidade ao ser humano é formador, tanto para o educando quanto para o educador.

Perceber as vozes, demandas e experimentações juvenis que ecoam neste espaço de formação humana e (re)conhecer meu lugar de educador de jovens na escola pública, com significativa trajetória profissional, militante e teórica é que me

⁴ O Governo Federal e os de outras instâncias que o apoia têm adotado discursos e políticas antieducativas e antidemocráticas, no nosso entendimento, quando insistem, a qualquer custo, e sem uma discussão mais ampla com a sociedade, combater questões que julgam ser doutrinárias, como a suposta ideologia de gênero nas escolas, através do movimento Escola Sem Partido. Sobre isso, ver, por exemplo: <<https://www1.folha.uol.com.br/amp/cotidiano/2019/11/damares-anuncia-canal-de-denuncias-para-questoes-contramoral-religiao-e-etica-nas-escolas.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

impulsionou a buscar, desta vez neste nível acadêmico, um entendimento mais elaborado da presença desses sujeitos no ambiente escolar. Esta pesquisa, então, parte das ansiedades surgidas durante a minha docência e o contato com as juventudes, especificamente na relação que constroem com o cinema enquanto uma das propostas educativas presentes na escola. Aproveito da condição de cinéfilo amador, ampliada pelo acesso às antigas videolocadoras que alugavam filmes em fitas VHS e, antes disso, ainda nos anos 90, quando desfrutava dos cinemas remanescentes na área central de BH que, infelizmente, transformaram-se em igrejas evangélicas, estacionamentos ou em outros estabelecimentos comerciais. Uma pergunta que me intrigava era: O que havia, além do lazer, na relação entre o espectador e a sétima arte?⁵ Penso que nossa experiência acontece nesses encontros aos quais nos submetemos e fazem responder ao que é solicitado a nós da forma como damos conta.

Durante as exhibições de filmes na escola, eu ficava curioso ao ver dezenas de adolescentes reunidos no mesmo espaço com plena atenção voltada para a tela. Queria entender esse fenômeno para além do gosto pela temática que era exibida. Alguns alunos queriam falar sobre o filme, logo em seguida. Questões como essas mereciam um estudo levando em conta a aproximação dessas duas áreas irmãs, o Cinema e a Educação.

Com o nome de **Cinejovem**, as sessões cinematográficas passaram a fazer parte do meu conteúdo curricular. Comecei a pensar em como poderia sistematizar uma prática docente já corriqueira. Percebia também o cinema como um recurso potencializado e potencializador capaz de mobilizar as subjetividades para a interação e partilha de saberes e vivências. Essa era a nossa hipótese. Três indagações serviram de eixo à discussão aqui proposta: Quem são os estudantes da contemporaneidade, em especial os jovens? Que demandas, experiências e saberes compartilham entre si e com a escola? De que maneira o cinema contribui para a reflexão da sua condição social (questões de gênero, de raça/etnia, de violência, de sexualidade)?

⁵ Vem-me à mente *Cinema Paradiso* (ITA/FRA, 1988), o filme da minha vida (se é que seja possível eleger um). Nesta excelente obra do diretor Giuseppe Tornatore, ganhadora do Oscar de melhor filme estrangeiro, em 1990, o cinema, onde tudo acontecia, é mais do que o tema. Firma-se como o protagonista responsável pelas memórias, os valores, as relações sociais, as descobertas e as transformações de um homem e de sua própria comunidade natal na qual regressa.

Durante a pesquisa, delimitou-se o objeto de estudo no tripé cinema-educação-experiência. Nosso objetivo foi compreender as vivências construídas entre os estudantes da EJA, em especial os jovens, tomando o cinema como mediador da produção e circulação de saberes e dos sentidos sobre a própria condição social em que estavam inseridos. Optou-se por esse público-alvo devido à escassez de estudos relacionados ao uso pedagógico de filmes nessa modalidade de ensino (FAHEINA, 2013), sobretudo nesse viés. O termo “uso pedagógico” corresponde à apropriação que os professores fazem desse material em suas aulas.

A professora do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Evelyn Faheina, realizou um levantamento a respeito da produção acadêmica do uso pedagógico de filmes na EJA, no intervalo de 1987 a 2010 (FAHEINA, 2013). Constatou que a temática fora pouco abordada nesse período de 23 anos. Havia apenas 18 trabalhos *strictu sensu* sobre o assunto, sendo 13 dissertações e 05 teses. Entre as dissertações, os estudos classificavam-se em: a) Uso pedagógico (04 trabalhos); b) Análise de filme (02 trabalhos); c) Produção de vídeo (03 trabalhos). Já as teses foram desconsideradas pela pesquisadora por não cumprirem o critério relativo ao debate pedagógico do cinema na EJA.

Na tabela abaixo, sintetizamos os dados dessa apuração relacionando o ano à quantidade de produções.

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre EJA e cinema de 1987 a 2010

Ano	Dissertações	Teses
1987-2001	00	00
1992-1996	00	00
1997-2001	03	01
2002-2006	05	01
2007-2010	05	03
Total	13	05
Desconsideradas	00	05
Total geral	13	00

Fonte: Faheina (2013).

Desenvolveu-se, ao longo desse nosso estudo, o entendimento de que o trabalho com filmes na escola representa uma dimensão política que ultrapassa o espaço escolar, bem como a concepção do cinema para além do seu *status* de recurso didático-pedagógico voltado ao entretenimento ou à ilustração de conteúdos. A arte cinematográfica pode ser considerada mediadora da partilha de saberes, experiências e interações sociais. Mais do que apresentar narrativas, o filme reverbera nos espectadores as suas próprias histórias e a vontade de falar delas.

Para a professora de Cinema e Vídeo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Anita Leandro (2001), a exibição de filmes na escola é uma prática comum, embora muitas vezes criticada em suas supostas intenções pedagógicas, pois “a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos” (LEANDRO, 2001, p. 29). A pesquisadora ainda afirma que “a apropriação não problematizada das imagens em movimento tem contribuído para legitimar certas perversões, [...] ilustra mas não pensa” (LEANDRO, 2001, p. 31).

Faheina (2013) também endossa essa linha de raciocínio ao dizer que há uma lógica de organização escolar liderada pelos saberes disciplinares, acima de tudo a escrita, que descredibiliza o cinema como uma forma importante de acesso ao conhecimento. Para ela, ainda há resistência por parte dos educadores, apesar dos debates teórico-práticos e legislação⁶ que garantem isso. Ideia semelhante já era compartilhada por Rosália Duarte (2009), professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e uma das precursoras dos estudos sobre cinema e educação no país. Sua principal tese a respeito da presença da sétima arte na escola é a de que os

filmes não são decalques ou ilustrações para “acoplarmos” aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam (DUARTE, 2009, p. 76, grifo da autora).

Debruçamos também sobre o terceiro conteúdo-chave do nosso objeto de estudo, a noção de “experiência”. Na perspectiva do filósofo espanhol e professor de Filosofia da Educação da Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa (2002), podemos chamar de experiência tudo aquilo que toca e interpela diretamente o

⁶ A Lei nº 13.006/2014 prevê 2h mensais de exibição de filmes nacionais na rede pública de educação básica.

sujeito, ao ponto de dar sentido ao que ele é e ao que lhe acontece (LARROSA, 2002). Segundo este filósofo, experiência não se resume à mera informação, opinião ou atividade sobre si ou sobre algo, mas como se apodera da própria vida. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo” (LARROSA, 2002, p. 27) e nos significados que vão sendo atribuídos a tudo isso.

O autor defende a vida como um grande convite que torna a experiência não uma verdade, mas a forma de dar sentido a esta (LARROSA, 2017). A impossibilidade de elaboração sobre si mesmo e o que lhe acontece não pode ser chamada de experiência, já que é da ordem da adaptação e do relato. Para se configurar como tal, é preciso um grau de comprometimento e perturbação do “eu” (LARROSA, 2017).

Uma questão colocada pelo pensador é: “Como produzir sentido sem mentir, sem violentar, sem falsificar” (LARROSA, 2017, p. 358), já que, para ele, a história, através dos regimes políticos, as narrativas hegemônicas como a religião, a mídia, a escola e até mesmo a própria linguagem fabricam e condicionam as experiências que determinam a personalidade? Com isso, vai-se tornando prisioneiro da mecânica dessa domesticação (FOUCAULT, 1988).

O interesse em nomear os sujeitos, em especial os jovens, público inicial da nossa pesquisa, esbarra, na maioria das vezes, numa resposta ensaiada pelos mesmos, comumente veiculados ora como problema ora como promessa de futuro.

Apesar de alguns avanços⁷, ainda são tensos os espaços de voz para esse segmento cada vez mais presente nas diversas esferas sociais. Através das experimentações próprias desta faixa etária, num determinado tempo histórico e de acordo com as diversas condições em que estão inseridos, estes procuram marcar sua existência singular. Esta vivência concreta, em seus reais contextos de existência, permite fazê-los entender a dimensão do que é ser jovem e, assim, fortalecerem os valores do seu grupo.

⁷ Destacamos o Estatuto da Juventude, aprovado em 05/08/2013, que tramitou no Congresso Nacional por quase uma década.

2 LENTE TEÓRICA: O TRIPÉ CINEMA-EDUCAÇÃO-EXPERIÊNCIA

Ver filmes tornou-se uma prática social e cultural, tanto no domínio privado, como em casa, quanto nos espaços públicos de exibição, como as salas de *shopping centers*, os próprios prédios de cinema que ainda restam e os diversos festivais em locais fechados ou ao ar livre. Como proposta educativa, ele participa de processos de socialização e interiorização de conteúdos, regras e comportamentos tornando-se um importante difusor cultural. O termo “cultura” refere-se, aqui, a um conjunto de elementos, símbolos e práticas socialmente construídos e compartilhados para definir o significado das coisas, organizar e regular a conduta das pessoas (HALL, 1997a).

A escola tem assumido o cinema como ferramenta didática para cumprir determinados objetivos pedagógicos. Ele existe em função de um programa de ensino. Mais do que uma simples imagem com movimento e som, o cinema mobiliza os saberes transformando-se numa poderosa via para a construção de conhecimentos e comportamentos que vai além do lazer, do apelo emocional do espectador ou dos processos escolares. O encontro entre o aparato técnico cinematográfico e os afetos humanos produz um sistema de significantes que, com sua coerência própria, orientam o saber e o fazer.

Numa espécie de jogo autorizado, o cinema captura o sujeito, ao mesmo tempo em que é capturado por este (DUNKER; RODRIGUES, 2015). A “realidade” ali criada continua no espectador, mesmo ao acabar o filme. O contato entre a imagem e seu público acontece sob o efeito de uma negociação: eu te procuro porque você me dá o que eu quero. Nessa estrutura espelhada, o espectador se vê enquanto é visto, numa operação de projeção na tela, mas, ao mesmo tempo, vai além dela. Essa experiência de sensibilidade transforma as imagens na encarnação das angústias humanas e faz pensar sobre elas (DUNKER; RODRIGUES, 2015), por menos que se perceba isso, *a priori*. Ao ultrapassar seu caráter de objeto estético, a sétima arte cria com o espectador uma relação de participação, existência e resistência porque o filme remete sempre a uma experiência vivida, já que ambos se olham mutuamente.

Qualquer espectador está suscetível a passar por processos identificatórios na sua relação com o cinema. Entre os jovens, isso se torna ainda mais forte pela relação simbólica e o apelo tecnológico e comercial ao qual estão expostos nessa fase de formação da personalidade. Por agradar a esta geração imagética, o cinema vai ao seu encontro não apenas pelo indicativo temático, mas pela difusão dos paradigmas juvenis que marcam suas existências. Conflitos geracionais, transgressões, questões identitárias e socioafetivas, conquista da autonomia e visibilidade são alguns dos marcadores do universo juvenil apropriados pelo cinema, principalmente aquele resultante da indústria cultural, isto é, a cultura transformada em produto para o consumo (HORKHEIMER; ADORNO, 2007). Torna-se importante perceber como essas experiências específicas da juventude são retratadas na tela, bem como os próprios jovens reagem ao que veem sobre si.

2.1 Juventudes, culturas juvenis e a questão geracional

O primeiro elemento da tríade que forma o nosso objeto de estudo é a relação entre a educação, a juventude, a cultura juvenil e a geração juvenil. De acordo com a socióloga Helena Abramo (2008, p. 37), “juventude é desses termos que parecem óbvios [...] e assunto do qual todo mundo tem algo a dizer”, seja em forma de queixas ou declarações entusiasmadas, particularmente por quem lida diretamente com este segmento.

Devido à sua importância nos espaços onde se faz presença, a juventude é considerada uma categoria social, na medida em que reúne demandas e valores partilhados em conjunto (DAYRELL, 2003). Esse grupo carrega consigo modos de vida específicos nos aspectos sociais, culturais, morais, sensório-afetivos e experimentais. No início do século XX, emerge como objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, inclusive a Educação, trazendo uma reflexão mais ampla sobre como viver e experimentar os novos tempos e espaços. Mais do que uma etapa preparatória para a vida adulta, porém já distanciado da infância, reelabora sua existência com a criação e apropriação de vínculos ligados geralmente ao lazer, às novas tecnologias e à cultura produzida e consumida pelo mesmo.

Historicamente, os jovens passaram a ter certa visibilidade a partir dos anos 50 e 60⁸, ao assumirem publicamente um comportamento próprio, embora considerado desviante pelas instituições socializadoras. Vale lembrar que, nessas décadas, o modelo de juventude era atrelado à classe média urbana, masculina, branca e estudantil. A partir das décadas de 80 e 90, períodos de intensas (re)construções políticas, sociais e filosóficas, firmaram-se os olhares para os jovens das classes populares, em situação de vulnerabilidade, de outros gêneros, etnias e territórios. Por essa ótica da diversidade, percebe-se a limitação no entendimento da juventude como um grupo coeso na manifestação de suas características, bem como evidencia-se o caráter socio-histórico da construção do próprio termo.

No Brasil, a faixa oficial denominada “jovem” soma mais de 51 milhões de pessoas⁹, o que corresponde a, aproximadamente, 26% da população. Apontaríamos que esta é a fase intermediária entre a infância/adolescência e o mundo adulto. Tal concepção, porém, revela-se imprecisa, tendo em vista a noção de transitoriedade das experiências vividas em cada contexto social, pois estaria considerando apenas o aspecto biológico (DAYRELL, 2003).

Com experiências *sui generis*, essa fase da vida não pode ser considerada como passagem, pois não é homogênea nem natural. Assim, entendemos que a juventude é uma construção socio-histórica cuja visão, importância e necessidades variam a partir das vivências e realidades particulares, de suas épocas e dos contextos em que os sujeitos se localizam (MARGULIS; URRESTI, 2008). Daí falar em *juventudes*, no plural, referência conceitual adotada por inúmeros pesquisadores, destacando-se o sociólogo e professor da UFMG, Juarez Dayrell (2003), e também Abramo (2008). Tais estudos defendem que os jovens exercem suas juventudes a partir das experimentações mais significativas dentro de suas reais condições sociais. Sem descartar esses contextos, podemos dizer que um ponto de partida para analisar este segmento social ainda é o referencial etário, mesmo não definido rigorosamente. As juventudes têm características próprias de sua faixa etária, sejam

⁸ Brillhante estudo foi realizado pelo historiador britânico Eric Hobsbawm, na obra *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Também Hilário Dick, um dos fundadores do Observatório Juvenil do Vale, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), aborda a presença histórica juvenil em seu livro *Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na história*.

⁹ Dados relativos à faixa etária entre os 15 e os 29 anos, do censo 2010. Disponível em: <<http://vamoscontar.ibge.gov.br/atividades/ensino-fundamental-6-ao-9/49-piramide-etaria.html>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

elas no nível psicofisiológico (mudanças corporais e hormonais), sociogeracional (construção e expressão de valores), legal (garantia de direitos) e cultural-territorial (interações simbólicas e de pertencimentos).

Ser jovem, portanto, representa, na contemporaneidade, um estado de espírito, devido a um certo grau de liberdade, autonomia e participação na vida social, conforme apresentaram os autores acima. Percebemos as juventudes como um jeito de ser e experimentar-se no tempo e no espaço. Durante a moratória¹⁰, considerada uma “licença social” para um período preparatório aos futuros compromissos da idade adulta, determinam suas atitudes, a intensidade e os significados que depositam nelas, por vezes confundidas com irresponsabilidade, mas que acompanham este segmento e o faz tão singular dentro de seus contextos de vivência e atuação (MARGULIS; URRESTI, 2008).

Ao se constituírem como um segmento social, administrando seus próprios elementos culturais que, em tese, são diferentes dos adultos, os jovens promovem a dimensão da alteridade, ou seja, colocam-se em cena nas relações estabelecidas entre a experiência juvenil e o sentido coletivo que dão a ela. Os rituais, símbolos, modas, comportamentos, linguagens e experimentações diversas entram em disputa com os valores adultos hegemônicos, muitas vezes sendo colocados à margem, restando apelarem para o não convencional ou considerado delinquente.

Alguns estudiosos, incluindo o sociólogo português e professor da Universidade de Lisboa, José Machado Pais (1993), chamam este estilo de vida experimentado pelos jovens, mesmo com toda multiplicidade existente, de *cultura juvenil*, ou também no plural, *culturas juvenis*. O termo passou a conceituar a expressão coletiva dos comportamentos e experiências mais específicas dos sujeitos jovens construídas através dos seus meios materiais e simbólicos.

Por *cultura juvenil*, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais. Por exemplo, ao considerar-se o fenómeno da *moda* através do uso de variáveis como “identificação-diferenciação” e “inovação-passividade”, os jovens valorizariam os extremos dos contínuos que apontam para a “diferenciação” e a “inovação”, isto é: a moda seria

¹⁰ Conceito introduzido pelo psicanalista alemão Erik Erikson, em sua obra *Identidade, juventude e crise*.

entendida pelos jovens (por todos eles?) como possibilidade de expressividade, de autorrealização, de relativa independência de controle social (PAIS, 1993, p. 54-55, grifos do autor).

Para o pesquisador, esses valores juvenis requerem “um espaço social próprio” (PAIS, 1993, p. 24), que ora concorre ora compartilha com as demais gerações. Porém, é inegável o caráter de negociação, nem sempre confortável, que as culturas jovens assumem no seio da sociedade. O pesquisador acrescenta também que “é impossível compreender as culturas juvenis sem entender o *significado* que, correntemente, os jovens dão às suas ações, às suas atividades cotidianas” (PAIS, 1993, p. 60, grifo do autor). As culturas juvenis devem ser entendidas como um fenômeno sociocultural em constante processo de mutação em seus múltiplos planos (biológico, social, psicológico, cultural). Enfim, determinada pela interação social e processada pela cultura (MARGULIS; URRESTI, 2008).

Ainda segundo Pais (1993), as correntes sociológicas costumam sistematizar o universo juvenil em duas categorias: geracional e classista. Na geracional, a juventude é vista como uma fase preparatória para novos compromissos sociais e sua cultura em oposição ao pensamento adulto, com possibilidade de influenciá-lo ou recusar-se a ele, defendendo suas pautas próprias. Na classista, os estilos jovens são vistos como resistência à representação do adulto, além de acreditar que tanto a transição para o mundo maduro quanto a solução para os problemas do grupo estão pautadas nas questões de classe e de desigualdade social. Em ambas as correntes percebe-se que o conceito de cultura juvenil está intimamente ligado ao de cultura hegemônica, seja opondo seja resistindo a ela.

De acordo com Abramo (2008), as ações do próprio jovem e o conjunto de forças que as atravessam permitem o aprofundamento da análise do recorte das juventudes. Daí a distinção entre condição e situação juvenil. Por condição juvenil entende-se o modo de viver e os sentidos atribuídos a esta determinada fase da vida. Já a situação juvenil corresponde à singularidade das experiências vividas dentro das diferenças sociais (classe, gênero, raça, etc.) para que formem uma identidade coletiva.

Eminente na análise dos dois pesquisadores acima há, portanto, a certeza de que os jovens passam por problemas semelhantes cujas respostas diferem de acordo com a relação que constroem com o seu tempo histórico, a organização da

sociedade em que estão envolvidos, além dos referentes simbólicos e as ações afirmativas que orientam suas trajetórias.

Se o advento da indústria cultural, representada no âmbito da juventude pelo *rock*, nos anos 50, passando pela rebeldia estudantil dos anos 60, a contracultura dos *hippies*, nos anos 70, chegando às tribos urbanas que apostaram nas diferenças, nos anos 80, garantiram alguma visibilidade às culturas juvenis, hoje, os grupos artísticos ligados à música, à dança e ao grafite fazem com que as juventudes ocupem o seu espaço atuando como referenciais formativos anteriormente de competência das instituições socializadoras tradicionais como a família, a igreja e a escola (DAYRELL, 1999).

No imaginário juvenil, a educação ainda é um dos assuntos de grande interesse e a escola configura-se como um lugar de importância para a realização de projetos de vida.

Acusada de hedonismo ou pela busca incessante de viver o presente, a juventude [...] indica ter interesses em discutir educação e trabalho, temas que tanto dizem respeito à condição presente como constituem aspectos relevantes para estabelecer seu modo de inserção na vida adulta e seus projetos para o futuro (SPOSITO, 2008, p. 109).

Decerto que o olhar para as juventudes, nesta área, volta-se a partir do “significativo crescimento do acesso à escola por parte da população juvenil. Essa abertura de oportunidades escolares acentuou-se na década de 1990” (SPOSITO, 2008, p. 96). Com demandas próprias, até então, pouco voltadas para este público, os jovens estudantes defendem seu jeito específico de ser/estar no mundo, combatendo, a rigor, as expectativas do sistema educacional que, muitas vezes, dificulta torná-los visíveis aos olhos desta instituição e da sociedade como um todo.

É nesse espaço, sobretudo, que vemos reunidos, com regularidade, um número considerável de jovens. Porém, este ambiente costuma invisibilizar algumas expressividades deste segmento quando dificulta um projeto que contemple melhor as expectativas e interesses num ensino e aprendizagem significativos às suas vidas. Tradicionalmente organizada em torno da lógica adultocêntrica e capitalista¹¹, esta instituição tende a enxergá-los como peças para o mercado. Tal visão de

¹¹ O pedagogo espanhol e professor da Universidade de Coruña, Jurjo Santomé, em sua obra *O curriculum oculto*, analisa a organização da escola em função do sistema capitalista.

educação, muitas vezes legitimada pelas políticas educacionais vigentes, transforma o ambiente escolar num local desinteressante para quem ali estuda.

Dentro da escola, os alunos não deixam de revelar as culturas juvenis. Pensar na configuração identitária das juventudes é pensá-la a partir dessa perspectiva. A *dimensão da sociabilidade e do lazer* se faz presente durante a reapropriação dos tempos e espaços físicos previamente definidos, o que permite uma maior convivência com as diferenças entre seus pares (DAYRELL, 2006), possibilitando lidar melhor com os anseios, a sexualidade, a fruição e a troca de ideias. A *dimensão da cultura e do estilo* é percebida quando a partilha dos símbolos juvenis passa a ser a forma mais presente de comunicação e pertencimento (DAYRELL, 1999). A *dimensão do conhecimento e da informação* se dá através do diálogo e da troca de saberes que instauram a alteridade (DAYRELL, 2006). A *dimensão da tecnologia e do consumo* manifesta-se no sentimento de “conexão” aos bens materiais e tecnológicos da modernidade, fortes mediadores entre o pensamento juvenil e o mundo (MARTÍN-BARBERO, 2008). A *dimensão do trabalho e da participação* se configura no contato do jovem com o mundo do trabalho, na relação com os valores e responsabilidades familiares ou através do engajamento político-cidadão, proporcionando o desenvolvimento de capacidades como liderança e militância.

Com efeito, esta instituição enfrenta uma relativa dificuldade de diálogo com as culturas jovens existentes dentro dela quando não problematiza a presença significativa deste grupo em suas diversas manifestações. A professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Marília Sposito (2008), afirma que, mesmo considerada importante por eles mesmos, a escola passa por um processo de descrédito devido à desinstitucionalização da condição juvenil. A socialização e a formação identitária, na contemporaneidade, se dão em novos espaços externos às instituições clássicas que, outrora, cumpriam exclusivamente esse papel. Torna-se mais agradável ser jovem em outros lugares que falem a linguagem juvenil e enxerguem as características específicas desses sujeitos. Ao ingressarem na escola formal, já o fazem imbuídos das experiências culturais absorvidas nos diversos espaços de convivência que permitem serem reconhecidos em suas juventudes. No ambiente escolar, os saberes juvenis

costumam ser menosprezados em detrimento do saber acadêmico. Tudo isso faz com que se crie uma relação instrumental com a instituição, ao reduzir os espaços para a expressão das vozes juvenis. Quando a partilha das vozes é limitada, é comum intimidar-se, evadir-se ou subverter-se.

Nesse contexto, devemos pensar as relações entre as juventudes e a educação escolar para além do mero ato de instruir, pois o jovem está longe de ser algo pronto, determinado. Requer um dinamismo que a prática educativa ainda precisa encontrar. Mesmo não sendo nosso objetivo discorrer sobre as concepções de pedagogia, partimos do princípio de que ela deve interrogar e participar das experiências dos sujeitos da educação. Por se tratar de formação humana, nosso entendimento de educação caminha no sentido de aproximar as pessoas aos seus projetos de vida, sobretudo a partir dos afetos e interações. Como alimento da possibilidade, a experiência escolar só faz sentido para o aluno quando este percebe que ela promove a adequação do conhecimento ali construído com as necessidades que precisa resolver no dia a dia.

Na perspectiva aqui apresentada, o cinema na educação configura-se como uma pedagogia para as juventudes ajudando a devolver a estas, através do exercício da escuta e da fala, bases do diálogo, o desejo pela observação, reflexão, (re)construção e socialização. A utilização do cinema como mediador entre as experiências juvenis e a escola nos processos de interação e socialização, partilha de saberes, construção de conhecimento, além da escuta das suas vozes e da vivência do protagonismo juvenil, abre espaço para os jovens discutirem o universo no qual se constituem falando das questões que lhes são próprias, a partir dos debates em torno dos filmes exibidos. Visto como uma agradável e útil fonte de formação, na perspectiva da construção do conhecimento através da experiência estética, a sétima arte possibilita aos jovens pronunciarem a sua palavra (FREIRE, 2005), dizerem sobre si e sobre os outros, terem a sua própria voz, fazerem apontamentos e problematizações, conhecerem melhor o seu tempo e os seus espaços, além de atribuírem sentidos ao que veem, dizem, aprendem e fazem. Ao desvendar o que circula na tela, os estudantes conhecem melhor a si mesmos, suas culturas e as dos outros, ampliando os horizontes, num diálogo mais eficaz e prazeroso que começa pela escola, tornando a aprendizagem mais significativa.

Se a juventude é uma etapa marcada pela elaboração da identidade e da subjetividade, a escola pode disponibilizar suportes adequados para a construção dos projetos de vida dos jovens e sua ampliação na vida social, já que são sujeitos com potencialidades e características diferentes de outras fases da vida. Daí emerge a necessidade de discutir as atuais demandas das/para/com as juventudes a partir das culturas juvenis observadas no espaço escolar, sobretudo os jovens da EJA, localizados nos espaços periféricos, com o intuito de problematizar as expectativas e necessidades desse público. É através desta compreensão de escola, no seu cotidiano, como uma construção social e espaço de interações e expressividades que se abrirão as possibilidades para determinar a sua função no processo de formação juvenil. Contudo, surge uma questão desafiadora: Como propiciar momentos nos rígidos programas escolares para que os saberes juvenis sejam compartilhados se, muitas vezes, os jovens são tratados como pessoas desprovidas de conhecimento e cultura?

Para o entendimento de “identidade”, acompanhamos as discussões do sociólogo jamaicano Stuart Hall (1997b), um dos principais teóricos dos Estudos Culturais, no sentido de que ela é um jogo de apego temporário do “eu” condicionado às questões históricas e sociais. Já sobre o conceito de “subjetividade”, perseguimos a perspectiva psicossocial, baseada nos estudos do psicólogo cubano e professor do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Fernando González Rey (2005), em que ela é a organização psíquica das forças pessoais e sociais que operam sobre o indivíduo obtendo dele reações para criar sentidos e desenvolver-se. Sentidos subjetivos interferem simultaneamente no plano social e vice-versa. Com enfoque histórico-cultural, a teoria da subjetividade defendida por Rey (2003) extrapola o sistema intrapsíquico. Entender esses dois termos esclarece a respeito do processo de constituição da personalidade do jovem.

Hall (1997b) problematiza a relação identidade/subjetividade moderna atestando que ela se trata de uma localização discursiva e provisória do “eu”. Embora haja uma emergência em ser/pertencer, muitas vezes da ordem do instável, ambíguo ou incoerente, perpassa pelas possibilidades e experimentações. É um duplo deslocamento tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo. Assumimos identidades diferentes em momentos distintos da nossa

existência. Configuradas como uma “celebração móvel” (HALL, 1997b, p. 13), as identidades e subjetividades são formadas e transformadas “continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados” (HALL, 1997b, p. 13). Optamos por este autor por abordar um conceito de identidade que aproxima com a noção de juventude que pretendemos trabalhar, ou seja, leva-se em conta a perspectiva simbólico-cultural na formação subjetiva e identitária.

Nas palavras do filósofo e semiólogo colombiano Martín-Barbero (2008), outro importante pensador dos Estudos Culturais, para melhor compreender este grupo social denominado de juventude é preciso analisar também a gama de “materiais simbólicos” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 28) aos quais tem acesso, especialmente aqueles ligados às novas tecnologias, bem como as conexões possíveis geradoras das sensibilidades e respostas “*a alternativas de sociabilidade* que permeiam tanto as atitudes políticas quanto as pautas morais, práticas culturais e gostos estéticos” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 13, grifos do autor). O sujeito jovem vê, na relação social, uma experiência direta de sensibilidade com a qual constrói seus sentidos de vida e, no entanto, elabora a própria estrutura psicossocial.

Pensar as concepções de juventudes e de culturas juvenis torna-se importante à medida que abre caminhos para um melhor conhecimento desta categoria social heterogênea constituída por sujeitos de direitos e de experimentações no presente baseadas no corpo, no comportamento, na cultura e na técnica, fortemente marcados por uma história recente que tem vivido, dentro das diferentes instituições tradicionais de socialização, como a escola, algumas limitações do exercício dos seus saberes sem, entretanto, deixarem de mostrar sua presença. “Se durante muito tempo as agências clássicas socializadoras [...] ditavam quem era o/a jovem, hoje elas se revezam com a mídia, a ciência, os movimentos sociais e outras” (SILVA, 2011, p. 20) para construir uma imagem atualizada dele. Nessa perspectiva da multiplicidade, perguntamos: “O que dizer desse sujeito que não é mais criança ou adolescente e nem adulto ainda e que, muitas vezes, é obrigado a ‘travestir-se’ de um ou de outro?” (SILVA, 2011, p. 23, grifo do autor).

A aceitação desse grupo na sociedade se dá de forma paradoxal. Há certa dificuldade em reconhecer como legítimos os elementos caracterizadores do universo juvenil, atribuindo julgamentos adultocêntricos às expressividades deste

público. Social e historicamente caracterizados de forma múltipla, os jovens costumam ser vistos como alienados, transgressores, marginais ou, ao contrário disso, reforços para a sociedade de consumo.

De um modo geral, entende-se como *geração* o conjunto de pessoas que nascem e vivem numa época compartilhando elementos materiais e imateriais comuns. A dinâmica dessa partilha influenciaria na formação cultural, moral e social dos indivíduos. O contato entre posicionamentos diferentes ocasionaria no que chamamos de conflitos geracionais que, mesmo considerados desagradáveis, porque nem sempre sabemos lidar com eles, são imprescindíveis no desenvolvimento psíquico e social.

Para Karl Mannheim (1982), sociólogo húngaro, as gerações contêm em si um problema sociológico porque: a) Não são um grupo concreto, embora os membros tenham a ideia de pertencimento; b) Reconhecem-se, inicialmente, pelos fatores biológicos; c) Apresentam um modo característico de pensamento e ação; d) Passam por processos de contínuo aprender e desaprender a herança acumulada, já que a participação é temporariamente limitada; e) Participam de destinos e objetivos comuns; f) Veem as coisas a partir do referencial do grupo, o que produz uma consciência integradora (unidade de geração). Em se tratando dos jovens, localizar-se num determinado recorte histórico-social coloca-o em contato com experiências específicas produtoras de sentimentos, pensamentos e comportamentos. Apesar de viverem os mesmos acontecimentos, cada um responde à sua maneira que, mesmo de forma estratificada, produz um acervo “de conhecimento e atuação, característicos de uma geração” (FORACCHI, 1972). Uma geração só existe quando reconhecida por outra. Esta palavra acaba sendo usada como uma fase da vida mais abrangente do que a idade, tornando-se um conceito complexo por ser socialmente determinado.

A socióloga Marialice Foracchi, uma das precursoras da Sociologia da Juventude no Brasil, afirma que os jovens “usufruem, juntos e contemporaneamente, os benefícios e a opressão, as vantagens e a vilania, a tensão e a alegria do destino prefigurado pelo seu modo de inserção na estrutura social” (FORACCHI, 1972, p. 21). A pesquisadora confirma que existe a tensão entre a geração jovem e a geração adulta. Porém, esse fenômeno é legítimo e necessário, pois “a continuidade

das gerações é fundamental para assegurar a criação e a transmissão da cultura” (FORACCHI, 1972, p. 22). Mesmo enfrentando as dúvidas e toda a sorte de imposições e limitações depositadas nos mais novos, ainda almejam alcançar o mundo adulto, sem deixar de questionar o modelo de sociedade pretendido.

Como apontado por Foracchi (1972), uma geração depende da outra para que a sociedade continue a existir. Portanto, haverá sempre cobranças recíprocas entre elas. De acordo com a autora,

o conflito de gerações nada mais seria senão a luta de uma geração com os valores básicos que não sabe ou não quer preservar. [...] É como se uma geração “cobrasse” à outra a fidelidade ao conjunto de problemas que a marcou como geração (FORACCHI, 1972, p. 25, grifo da autora).

Foracchi (1972) conclui que a rebeldia dos jovens é, na verdade, sua forma de cobrar a coerência e a fidedignidade da norma e dos valores que os próprios adultos defendem, mas têm dificuldade em cumprir. Na perspectiva juvenil, o modelo de adulto é questionado porque se descobre a incoerência social e o jovem sente-se enganado por estar sendo conduzido a esse projeto de sociedade. “O rompimento não se efetua no plano da geração adulta como tal, mas naquilo que ela representa” (FORACCHI, 1972, p. 22).

Conforme Dayrell (2003), existem modos de ser adulto e modos de ser jovem, no imaginário sobre o que se espera da juventude e o que cabe à vida adulta. As relações geracionais são tensionadas com as identificações definidas dos discursos, comportamentos e símbolos. Legitima-se o lugar que cada uma deve ocupar passando a tratá-las de acordo com essa localização, além de construir seus estereótipos e fazer com que assumam a idade e as características culturalmente impostas (DAYRELL, 1999). Ao adulto caberia a guarda e a transmissão da cultura e do conhecimento. Ao jovem restaria se sujeitar às normas e ao próprio adulto para alcançar, com sucesso, o lugar social que almeja. Essa hierarquia é reconstituída pela escola. Quando essa relação se extrema, instaura-se a ideia de que o outro é inimigo, cuja presença desagrega a ordem. Daí, explicam-se os processos de simplificação dos sujeitos e suas identidades nos grupos de convivência onde estão presentes pessoas de gerações distintas, como a EJA. Nesta situação, o jovem costuma fazer o papel desse outro irresponsável em cujo grupo o adulto não

participa. O mesmo ocorre na visão do jovem, quando vê os mais velhos como alguém inapropriado para se aproximar.

Tradicionalmente, algumas marcas simbolizariam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto como “terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, construir moradia e família, casar, ter filhos” (CARRANO, 2007, p. 4). Entretanto, hoje, essas características não podem ser explicações para a transição geracional porque muitos jovens já o fazem enquanto vivenciam suas juventudes. Como informa o professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Paulo Carrano (2007), esses sujeitos não são liberados para cumprir a moratória social. Pelo contrário, aproveitam-se dela para desempenhar papéis atribuídos às pessoas grandes. Esse fenômeno complexo dificilmente é explicado à luz da teoria geracional.

Para Carrano (2007), o jovem possui mais autonomia que o adulto na renovação social porque não se submete a ele, instigando as transformações necessárias. A juventude, enquanto grupo geracional, tem a função de substituir os adultos. Há uma grande expectativa nesse futuro e, de certa forma, condensam seus medos e desejos nos jovens que, ora são odiados, ora são exaltados. Carrano (2007) enfatiza que a moratória não é um período de ensaio para o jovem, pois muitos deles, principalmente aqueles das camadas mais populares, adotam formas de viver diferentes dos adultos, mas nem por isso como quem deixou de assumir responsabilidades.

Retomamos Pais (1993), quando diz que as demais gerações podem ou não internalizar valores próprios das culturas juvenis, na medida em que estas se aproximam de determinados padrões que ditam a ordem social. São bem aceitos dos jovens, por exemplo, os aparatos que simbolizam qualquer forma de rejuvenescimento. Ser jovem virou ordem. Esta ideia é aprofundada pela psicanalista Maria Rita Kehl (2004), ao afirmar que o mesmo adulto, quando abandona inconscientemente o posto que deveria ocupar na cadeia psicossocial do jovem, ostenta os símbolos destes como mercadorias e signos para potencializar a impressão de longevidade e inclusão. No entanto, imitar o jovem ainda significa criticá-lo na sua fase não adulta. Para Kehl (2004, p. 90), “passamos de uma longa,

longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto”.

Na visão psicanalítica, a juventude é o gozo – a satisfação total – do adulto. Este preza pela liberdade e autonomia, mas, no fundo, é um conformista. Por isso, precisa que alguém desobedeça por ele. Podemos dizer, com um exemplo metafórico, que se oferecem aos jovens as paredes, geralmente simbolizadas pelos bens materiais e mercadológicos, mas não o alicerce. O jovem “pós-moderno desfruta de todas as liberdades da vida adulta, mas é poupado de quase todas as responsabilidades” (KEHL, 2004, p. 93). Dessa forma, o adulto passa a ser visto como um igual, perdendo a sua autoridade. Com “ideais *teen*” (KEHL, 2004, p. 96), ele não tem mais competência para educar. Assim, coloca a sua vaga à disposição. A questão é que os próprios jovens, para não se sentirem órfãos, ocupam esse cargo. Sentir-se real é ser visto e cuidado por alguém. Isso é imprescindível ao desenvolvimento da personalidade, pois o olhar do outro é que me faz existir. Não existindo esse Outro – a inscrição de um modelo diferente –, neste caso o adulto, todo mundo passa a ser jovem.

Portanto, Kehl (2004) aponta que a juventude é um sintoma social. Em psicanálise, “sintoma” é uma forma particular de o sujeito lidar com seus conflitos psíquicos¹². Há o direito ao gozo, mas não ao objeto do desejo – a busca pelo gozo, que é substituído pelo objeto de consumo. As relações geracionais, então, se esvaziam causando a sensação de que não há mais experiências existenciais juvenis a serem partilhadas, já que ficaram limitadas ao nível do consumo.

Nesse aspecto, ao analisar a juventude sob o ponto de vista dos laços sociais, ou seja, os pontos de fixação e orientação construídos pelos sujeitos, o professor da Faculdade de Educação da UFMG, Pedro Castilho (2017), revela que “a contemporaneidade surge como a superação das narrativas universais e totalizantes que as ciências e os romances geraram ao longo do ideal moderno” (CASTILHO, 2017, p. 163). Isso põe em discussão as experiências e os vínculos sociais criados pelos jovens num cenário culturalmente marcado pelo imediatismo.

¹² Cf. NEVES, 2014, p. 93.

O pesquisador afirma que, por encontrar-se desorientado, os novos modos de laços sociais capazes de coordenarem as subjetividades do sujeito jovem contemporâneo se dão de forma sintomática na errância e no corpo. “A errância é um traço daquele que se desloca de um ponto, recusando fixar-se” (CASTILHO, 2017, p. 166). Para estes, as questões ligadas ao espaço são mais importantes do que as referentes ao tempo. Já o corpo, esvaziado dos afetos, é emprestado às demandas políticas ou subjetivas para reconhecimento social e afetivo.

Nessa discussão, torna-se indispensável envolver também as novas interações e sensibilidades que surgem no âmbito da virtualidade e dos aparatos técnicos aos quais os jovens estão imersos, num sentido da tecnologia para além da máquina. Importa muito compreender “como o corpo é afetado pelos novos modos de saber sobre o corpo” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 24). Nesse contexto, o cinema, teria um efeito de sobriedade sobre o jovem contemporâneo, já que este, muitas vezes, é visto como um dissidente do cotidiano que lhe é reservado (PAIS, 2006). Por isso, relativizam tanto, o que configura num grande investimento no presente. Quando a realidade é inconstante, refugiam-se onde se sentem protagonistas e de onde tiram suas respostas, mesmo que sejam imediatas. O contato com o acaso também é uma busca de si, uma vez que a identidade passa pela experimentação. Para Pais (2006), as culturas juvenis podem ser vistas de duas maneiras: “através das socializações que as prescrevem ou das suas expressividades (performances) cotidianas” (PAIS, 2006, p. 7).

Na relação com a geração adulta, o grupo juvenil é visto como errante e deslocado da comunidade e suas regras. Essa representação é geralmente assumida pelo cinema que traz o jovem mais como o lugar de uma inscrição e menos como um investimento social (TEIXEIRA; LOPES; DAYRELL, 2009). Isso corresponde a dizer que falta uma reflexão mais ampla, na tela, a respeito das juventudes como interlocutoras naquilo que realmente dizem respeito a elas (TEIXEIRA; LOPES; DAYRELL, 2009). O cinema é ficção, mas contribui para a produção de imaginários que reforçam realidades. O aprisionamento e a naturalização da imagem negativa e incompleta da geração juvenil é uma tendência na sociedade do espetáculo que dificulta diálogos intergeracionais. Entenda-se por “sociedade do espetáculo” as relações sociais interferidas pelo poderio das imagens

dentro de um contexto capitalista de consumo e produção de mercadorias (DEBORD, 1997).

No artigo “O filme *Kids* e a política de demonização da juventude”, do estadunidense Henry Giroux (1996), um dos principais teóricos da Pedagogia Crítica e dos Estudos Culturais, afirma que, na mídia, os discursos e as representações sobre o jovem são ambíguos, de esperança para o futuro a ameaça da ordem pública. Ele é visto também como elemento lucrativo para o mercado e modelo para a eterna juventude. Entretanto, sua imagem transgressora é a mais absorvida e consumida pela sociedade.

O autor destaca que os jovens não parecem mais inspirar os adultos e, portanto, “há uma fria indiferença [...] para com suas necessidades” (GIROUX, 1996, p. 124). Essa “hostilidade profundamente enraizada” (GIROUX, 1996, p. 124), transformada num desprezo político e social, é naturalizada no dia a dia e adotada no cinema, de forma especial o hollywoodiano, para elevar a imagem sinistra, caricata e decadente desses sujeitos. O pesquisador critica que essa maneira fundamentalista de mostrar a juventude não permite a ampla reflexão sobre as condições juvenis, ao expor os jovens retirados de seus contextos históricos e das forças que as instituições socializadoras têm sobre eles. Por fim, diz que esse imaginário construído busca lidar com os medos da perda da autoridade adulta.

Com visão diferente da apontada por Carrano (2007), que coloca o jovem numa posição de ator autônomo nas interações sociais e distanciado das respostas esperadas pelas instituições de referência, Giroux (1996) desconsidera a ação juvenil, limitando-a à sua passividade na reorganização social. A juventude se move num complexo jogo entre as “escolhas individuais, as relações intersubjetivas e as coerções” (CARRANO, 2007, p. 7) impostas pelas estruturas e instituições sociais.

2.2 O cinema e suas facetas

O segundo elemento do nosso tripé conceitual é o cinema e suas perspectivas. Este objeto cultural ocupa um lugar especial na vida da maioria das pessoas. O cinema quer discutir a vida. Seria um novo olho? Representa um espaço de falta e de presença onde se esconde e se acha. Ao mesmo tempo em que nos

apropriamos dele, ele nos capta, numa operação mágico-reflexiva que perpassa o linguístico e o artístico-simbólico. Há um encontro sociopsicológico.

O filósofo francês Edgar Morin (1997) afirma que o cinema ativa as estruturas intelectuais e psíquicas agindo, sincronicamente, na objetividade e na subjetividade, na racionalidade e na afetividade, sempre numa dialética. Essa operação é uma “simbiose: um sistema que tende a integrar o espectador no fluxo do filme. Um sistema que tende a integrar o fluxo do filme no fluxo psíquico do espectador” (MORIN, 1997, p. 123). Para esse pensador, um filme, porém, não é apenas uma narrativa com imagens, mas um discurso porque traz manipulações mais ou menos conscientes para formar um pensamento. Entende-se aqui, por discurso, o conjunto de informações que fornecem elementos para produzir um tipo determinado de conhecimento (HALL, 1997a).

Ismail Xavier (2018), teórico e professor de Cinema da Escola de Comunicação e Artes da USP, concorda que o cinema funciona sob o mecanismo da sedução. A câmera leva o espectador para dentro do filme, provocando uma identificação jamais ocorrida “em qualquer outra forma de arte” (XAVIER, 2018, p. 74). O autor ainda diz que, por fazer pensar sobre as nossas experiências, o cinema é, essencialmente, educativo. A visão de possibilidades também é apontada por Jacques Rancière (2010), filósofo argelino e professor emérito da Universidade de Paris VIII, ao perceber a sétima arte como superfície que não deve devolver um universo perdido, mas traduzir em figuras novas as experiências humanas.

As distintas perspectivas promovidas pelo cinema e os efeitos que produz despertam a atenção para inúmeros estudos e críticas. Os teóricos de cinema e professores da Universidade de Paris III, Jacques Aumont e Michel Marie (2003), informam sobre as principais abordagens teóricas para compreendê-lo. Ele é: 1) Reprodução/substituição do olhar, pois reflete e guia nossa visão de mundo; 2) Arte, uma vez que suas formas criam realidades; 3) Linguagem, já que seus códigos produzem uma sintaxe própria (planos, movimentos de câmera, ângulos, montagem, cenas, etc.); 4) Escrita, porque ativa a memória para gerar novos sentidos; 5) Modo de pensamento, uma vez que aguça imaginários que despertam sentimentos e vivências; 6) Experiência estética, por estimular afetos diante das imagens exibidas.

Abaixo, apresentamos um quadro-síntese com as abordagens citadas e seus efeitos, além de acrescentar uma nova dimensão – a alteridade que, não apontada pelos autores, nos faz pensar no reconhecimento do sujeito nossa questão.

Quadro 1 – Abordagens teóricas sobre o cinema

Abordagem	Efeito
Reprodução	Reflexo do nosso olhar
Arte	Criação de realidades
Linguagem	Produção de sintaxe própria
Escritura	Geração de sentidos
Modo de pensamento	Provocação de sentimentos e vivências
Experiência estética	Estímulo aos afetos e sensações
Alteridade	Contribuição para o (auto)reconhecimento

Fonte: Adaptado de Aumont e Marie (2003).

Nossa intenção, nesta pesquisa, não é examinar isoladamente cada abordagem, por considerar que elas se inter-relacionam. Certamente, as três últimas, juntamente com a que sugerimos, merecerão maior atenção durante o processo investigativo, tendo em vista a perspectiva da elaboração de sentidos com a qual trabalhamos.

Na escola, o cinema normalmente chega sob a forma de cópias de filmes gravados em algum dispositivo de armazenamento de dados, como DVD ou *pen drive*. As obras, em geral das grandes produtoras a que se tem acesso, costumam ser reproduzidas em ambientes pouco adaptáveis em termos de sonorização e visualização das imagens e, obviamente, distantes do conforto das tradicionais salas escuras de exibição ou mesmo dos próprios recursos de projeção disponíveis em muitas residências. Tudo isso pode afetar na recepção e na potencialidade desta ferramenta neste espaço de formação.

É importante destacar também que utilizamos os termos “cinema” e “filme” como sinônimos, muito embora reconheçamos as sutis distinções entre eles no sentido, principalmente, de que o filme seja um produto complexo e uma parte do cinema em seu sentido não menos multifacetado de arte-indústria cinematográfica.

2.2.1 Dispositivo ideológico

Embora não tenhamos a pretensão de aprofundar o conceito de ideologia, por considerar sua complexidade, não poderíamos ignorar sua importância na discussão que nos propusemos a fazer a respeito da força do cinema.

Segundo a filósofa e professora emérita da USP, Marilena Chauí (2006), o termo simboliza as ideias e valores de um grupo que supostamente representa os indivíduos, perpetuando e disseminando nestes o conteúdo das crenças através dos recursos e instituições disponíveis. Entende-se também como ideologia o processo de naturalização, controle e ocultação da origem das práticas que sustentam as relações de poder (ŽIŽEK, 1992, 1996).

O filósofo esloveno Slavoj Žižek (1992, 1996) vê a ideologia como uma explicação para dar coerência às contradições sociais. Ela é o revestimento que encobre o real. Importa investigá-la em sua rede mais sutil de operacionalização, percebida, numa terceira via,

nem [...] como doutrina explícita, como convicções articuladas sobre a natureza do homem, da sociedade e do universo, nem [...] em sua existência material (as instituições, rituais e práticas que lhe dão corpo), mas a rede elusiva de pressupostos e atitudes implícitos, quase-“espontâneos”, que formam um momento irreduzível da reprodução de práticas “não ideológicas” (econômicas, legais, políticas, sexuais etc.) (ŽIŽEK, 1996, p. 21, grifos do autor).

Este contemporâneo e polêmico pensador defende que não interessa saber mais se a ideologia encontra-se na ilusão doutrinária ou objetificada em algum meio, mas nas práticas cotidianas que regem as relações sociais. Vista dessa forma, ela é uma fantasia consciente da qual não se quer sair, já que as coisas funcionam convenientemente através dela. A ideologia passa a ser, então, o que o outro espera de mim e a minha atuação para estruturar a realidade social. O autor ainda avança em torno dos mecanismos ideológicos na construção da subjetividade, ao dizer que

uma ideologia desempenha um papel “hegemônico” quando consegue investir nos elementos decisivos, mas em si ‘neutros’, de um dado campo ideológico. [...] por baixo da aparência do ‘saber’ neutro que tentamos atribuir ao Outro, há sempre uma postura do Mestre. [...] ao me nomear, define, estabelece meu lugar na rede simbólica [...] determina meu lugar na rede social (ŽIŽEK, 1992, p. 27, 173-174, grifos do autor).

Para Žižek (1996) existe um cinismo na ideologia quando o sujeito a reconhece e continua usando. O saber sobre ela não leva a uma mudança. Ela brinca, declara ideológica, mas continua negando as incoerências e contradições sociais.

Na obra *Dos meios às mediações*, Martín-Barbero (2001) apresenta uma valiosa discussão a respeito do poder da mídia na regulação e governo da cultura. Segundo o autor, os meios de comunicação de massa são usados muito mais do que aparatos técnicos para o lazer ou a informação. Eles funcionam como mediadores na relação entre a cultura e os aspectos econômicos, políticos e sociais de um povo. Estruturados em torno da lógica de mercado, agem para construir ou disseminar valores. Funcionam como uma espécie de óculos cultural para moldar o olhar. O resultado disso é a “identificação que deve demonstrar cada sujeito com o poder ao qual é submetido” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 78).

Para o pesquisador, a assimilação da linguagem e do conteúdo divulgado por essas mídias ataca diretamente a cultura e faz surgir a impotência para as mudanças nas relações de poder. Essa operação sutil manipula as experiências sensoriais dos indivíduos causando a imediata aproximação e a adesão. Isso faz com que haja uma “unidade de pensamento [...] e identidade coletiva” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 63). A cultura passa a ser, então, uma sugestão para a norma e o autocontrole. Destituído da noção de classe social, as massas ou aglomerações recebem ensinamentos sobre os novos processos de socialização a partir dos estilos de vida ditados pelos grupos hegemônicos que controlam os meios de comunicação. Se, antes, o processo de instrução e formação cultural ficava a cargo das instituições tradicionais, como a família e a escola, hoje, essa mediação se faz com outros mentores como a TV, o rádio, o cinema e a publicidade.

Nesse novo esquema, a cultura é problematizada transformando-se em diversão, banalização, que acabam sendo respostas à falta de referenciais éticos, políticos e culturais. Os filósofos alemães Max Horkheimer e Theodor Adorno (2007) adotaram o conceito de “indústria cultural”, cuja tese revela a massificação da cultura já transformada em produto mercadológico para consumo imediato, em que o indivíduo se sucumbe em troca do prazer elevado. Nesse aspecto, sobraria pouco

ao que se refere ao sujeito e à subjetividade, uma vez que todos nós seríamos cópias substituíveis uns dos outros.

A indústria se interessa pelos homens apenas como pelos próprios clientes e empregados, e reduziu, efetivamente, a humanidade no seu conjunto, como cada um dos seus elementos, a esta forma exaustiva. Segundo o ângulo determinante, é sublinhado, na ideologia, o plano ou o fenômeno, a técnica ou a vida, a civilização ou a natureza. Como empregados são chamados à organização racional e pressionados a inserir-se com sadio bom senso. Como clientes se veem a si mesmos como ilustração, na tela ou nos jornais, em episódios humanos e privados da liberdade de escolha e como atração do que ainda não está enquadrado. Em qualquer dos casos permanecem objetos (HORKHEIMER; ADORNO, 2007, p. 44-45).

Segundo os autores, por estar sob o controle da burguesia que detém os meios de produção, a indústria cultural teria a função de divertir e estimular cada vez mais os olhos desejosos das grandes massas reforçando modelos culturais e de consumo. Especialistas muito bem pagos responsabilizam-se por provocarem a constante exposição de estereótipos ou de objetos de desejo que excitam, mas jamais pertencerão ao sujeito que já não se espanta diante de tanta representação.

Para Horkheimer e Adorno (2007), essa fábrica de divertimento representa a cultura corrompida e em liquidação porque se importa com o homem apenas como seu cliente ou funcionário. O passaporte para a entrada nesse jogo é o reconhecimento da própria inutilidade. As fórmulas prontas são antídoto para tolerar a vida desesperada em que a repetição e a técnica se tornam psicotécnica ao manejar as ações diárias. A indústria cultural, como qualquer ideologia de dominação, faz o sujeito incorporar a ideia do que acham dele para esconder o que ele mesmo pensa. Para não ser cobrado pelo que não sabe ou não quer saber, aceita a oferta do outro.

Semelhante estudo com relevância para a compreensão da ideologia a partir dos meios de comunicação de massa, sobretudo os imagéticos, foi realizado pelo escritor francês Guy Debord (2003). Este atesta que a vida moderna, cooptada pelo mercado, transformou-se numa grande festa, encenação e performance em que parecer ser se sobressai ao realmente ser. Há uma impossível separação entre o sistema capitalista e o excesso de imagens que dominam os sujeitos e causam demandas de consumo. A esse fenômeno Debord (2003) dá o nome de “sociedade do espetáculo”.

Nela, a imagem é vista como um instrumento de manipulação e dominação que envolve nosso cotidiano, até nas tarefas mais íntimas, reproduzindo e naturalizando os interesses de quem detém o poder. Ela é responsável por massificar e alienar os indivíduos em torno de um objetivo único, ao mesmo tempo em que mascara as realidades sociais. Desfazem-se as questões individuais. O simulacro substitui as experiências. Tanto a noção de indústria cultural quanto a de sociedade do espetáculo trouxeram críticas severas à arte e à cultura no sentido da criação artística, já que prevalece a ideia de produto. Além disso, a experiência, no sentido da História, passa a ser fragilizada, tendo em vista a efemeridade dos efeitos dessa nova configuração político-ideológica de uma mídia de massa pretensamente com fins socioeconômicos.

O espetáculo é ao mesmo tempo parte da sociedade, a própria sociedade e seu instrumento de unificação. [...] ele é o foco do olhar iludido e da falsa consciência. [...] não é um conjunto de imagens, mas uma relação social, entre as pessoas mediatizada por imagens. [...] é a *afirmação* da aparência [...] e de toda a vida humana. [...] O que a ideologia era, a sociedade acabou sendo. A desinserção da práxis e a falsa consciência antidialética que a acompanha, eis o que é imposto a cada hora da vida cotidiana submetida ao espetáculo [...]. Numa sociedade em que ninguém mais pode ser *reconhecido* pelos outros, cada indivíduo torna-se incapaz de reconhecer sua própria realidade. A ideologia está em casa; a separação construiu o seu mundo (DEBORD, 1997, p. 14, 16, 139-140, grifos do autor).

Ao retomar Martín-Barbero (2001), percebemos que os processos de dominação e enculturação podem ocorrer pela: a) Centralidade estatal (ex.: sistemas de soberania); b) Organização do tempo (ex.: sistemas de produtividade e de festividades); c) Detenção do saber (ex.: sistemas de técnica como a pedagogia). Dominar e enculturar não ocorrem necessariamente pela via da repressão e somente tem efeito após as negociações feitas pelos sujeitos. No caso do cinema, o objeto da nossa pesquisa, para Martín-Barbero (2001, p. 244) “as pessoas vão [...] para se ver, numa sequência de imagens que, mais do que argumentos, lhes entrega gestos, rostos, modos de falar e caminhar”. A importância ideológica das mídias está no processo de mediação entre a vida e os afetos desvalorizados dos sujeitos e sua cultura viva cujo conteúdo da narrativa midiática “a afirma e permite que [...] se reconheçam nela” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 318).

Não poderíamos deixar de mencionar a obra *Cultura e representação*, de Stuart Hall (2016), em que o teórico analisa os processos de construção do sujeito, a partir de certos aparatos, o que chamamos de subjetivação. Inicialmente, Hall (2016)

afirma que “representação” é o conjunto de significados e conceitos produzidos e compartilhados pela linguagem, ou seja, “a relação entre ‘coisas’, conceitos e os signos” (HALL, 2016, p. 38, grifo do autor). Linguisticamente, o sentido não nasce com o signo. É incorporado pelo código das convenções sociais. Ele só tem caráter sociocultural no processo histórico de um grupo. Por isso, é necessário entrar na linguagem. Durante a comunicação, o que interessa não é a coisa em si (valor reflexivo) nem o conceito que se dá a ela (valor intencional), mas exatamente a diferença entre a coisa e o que ela significa (valor construtivista).

De acordo com Hall (2016), devemos pensar a representação não apenas como linguagem que descreve o mundo, mas no seu caráter de discurso e poder que constroem o sujeito. Com isso, o filósofo defende que nossa identidade se dá na mediação com as normas, com as instituições e em nossas atividades diárias. Enfim, nas ações e estruturas sociais. Alguns discursos têm mais força que outros nas estruturas de poder. Discurso é, então, aquilo “que produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser [...] falado [...], e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros” (HALL, 2016, p. 38). Os valores em vigor passam a ser aqueles dos grupos que estão no poder e acabam moldando o corpo social dominando, atravessando e produzindo sujeitos e discursos. “Nós tomamos as posições indicadas nos discursos, nos identificamos com elas, sujeitamos nós mesmos aos seus sentidos e nos tornamos ‘sujeitos’” (HALL, 2016, p. 106).

Hall (2016) conclui que os pensamentos e sentimentos nada mais são do que representações do que aqueles que estão no poder e têm os meios para sua circulação querem de nós. Isso fragiliza a existência de determinados grupos sociais, como as juventudes, que ficam estereotipados, a não ser que haja um movimento para que novos significados sejam construídos.

Embora não fosse oficialmente um crítico de cinema, o semiólogo francês Roland Barthes deixou-nos contribuições relevantes acerca desse assunto. Em seu ensaio “Ao sair do cinema” (BARTHES, 1988), diz que o escurinho da sala de projeção funciona como um casulo que causa uma hipnose fazendo com que nos reconheçamos na história contada. Segundo o autor, nessa relação narcísica e materna, além de o espectador colar-se à representação, o sujeito histórico adere ao

discurso ideológico, ao ponto de acreditar que a imagem é verdadeira, o que lhe desperta o imaginário de um referencial de tempo, de sociedade, de naturalidade e de segurança.

Em seu livro *O óbvio e o obtuso*, Barthes (1990) critica as imagens que ficam no nível do óbvio, isto é, permanecem fixadas ao uso da mensagem exercendo um controle no espectador. Esse domínio comum de significados é o da ideologia.

A fixação pode ser ideológica, e esta é, sem dúvida, sua função principal; o texto conduz o leitor por entre os significados da imagem, fazendo com que se desvie de alguns e assimile outros [...], através de um *dispatching*, muitas vezes sutil, ele o teleguia em direção a um sentido escolhido *a priori*. [...] a fixação é um controle, detém uma responsabilidade sobre o uso da mensagem (BARTHES, 1990, p. 33, grifo do autor).

Na obra *Mitologias* (BARTHES, 1985), aponta o caráter ambíguo do mito enquanto signo. Este se apresenta “simultaneamente como espontâneo (o que é falso); declara-se ao mesmo tempo intencional e irreprimível, artificial e natural, produzido e encontrado” (BARTHES, 1985, p. 22). Ao oferecer um mundo já criado, o cinema promoveria a cegueira e um rosto engessado que contenta o espectador.

2.2.2 Recurso educativo

A professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e uma das pioneiras nos estudos sobre gênero e educação no Brasil, Guacira Louro (2000), ao analisar o cinema como uma pedagogia, afirma que ele, por sua “popularidade e influência”, transformou-se numa “instância formativa poderosa” e, como tal, pode provocar “novas práticas e novos ritos” (LOURO, 2000, p. 423). Visto assim, os grupos hegemônicos tenderiam a se apropriar deste recurso para disseminar suas representações e interesses.

Segundo Louro (2000), a popularização do cinema transformou-o num evento social, entre os anos 40 e 50. Era mais importante ir ao espaço de exibição do que necessariamente assistir ao filme. A sétima arte ocupava um lugar de destaque na vida dos cidadãos do meio urbano e “aqueles que davam materialidade a essa atividade – especialmente atores e atrizes – acabavam por participar do cotidiano das pessoas comuns” (LOURO, 2000, p. 425).

Os múltiplos dispositivos ligados à narrativa fílmica, ao mundo do cinema e, de modo particular, aos astros e às estrelas hollywoodianos passavam a participar expressivamente da produção de identidades de várias gerações de mulheres e homens (LOURO, 2000, p. 427).

Por se constituir como uma “pedagogia cultural”, ou seja, um modo de construir conhecimento além dos espaços escolares agregando e problematizando as práticas socioculturais dos sujeitos (LOURO, 2000), o cinema interpelou a juventude, grupo social que começava a despertar interesse público. Nesse sentido, ele aprendia e ensinava a ser, ao posicionar as identidades. Os jovens passaram a ser alvo da propaganda e do mercado. A representação que os caracterizava era importada dos Estados Unidos. Conforme afirma Louro (2000), hoje, o cinema não tem o mesmo *status* social que tinha há décadas, “mas permanece como uma importante instância formativa” (LOURO, 2000, p. 443). Com essa função pedagogizante, ele concebe e perpetua estereótipos e modelos de comportamento para naturalizar as diferenças.

Para o diretor e crítico de cinema nascido em Madagascar, Jean-Patrick Lebel (1972), a ideologia redobra a preocupação com os filmes para supervalorizar a verossimilhança. Afinal, o espectador tem que achar tudo bem natural. Porém, para este autor, não se pode confundir ideologia pronta com a utilização da matéria. No cinema, desenvolve-se um trabalho relacionando a aparelhagem, as técnicas de luz e som e o movimento da retina. Portanto, não se pode fazer uma leitura apenas materialista, ao ponto de dizer que tudo nele é ideológico, pois estaríamos desconsiderando as operações do espectador. Não é de um signo qualquer “do que o cinema se serve, mas do signo fabricado pelo cinema ‘a partir’ de um elemento que [...] lhe é exterior” (LEBEL, 1972, 166, grifo do autor). A infraestrutura ideológica se monta através do real intencional e culturalmente revestido (recorte da realidade) atrelado ao estatuto econômico e social (referencial de coerência) e à função social (recepção e relação com o real).

Pensamento parecido tem Elizabeth Ellsworth (2001), professora emérita de Estudos de Mídia da New School, em Nova York. A pesquisadora inaugura o conceito de “modos de endereçamento”. Segundo ela, tanto o cinema quanto a escola pensam, antes, sobre seu público, como numa relação produção/consumo. Ela acredita que paira no ar as seguintes perguntas: Quem eu penso que você é?

Como se entra em relação particular com a narrativa? Em alguns momentos, o alvo pode ser acertado. Em outros não. Prova disso são os filmes que, sem esperar, viram sucesso de bilheteria e outros fracassam.

A autora afirma que é necessário mais do que catarse ou identificação com os personagens, com o enredo, a temática, os atores. O espectador, como num jogo de tiro ao alvo, tem que assumir a posição oferecida a ele para ser acertado. A explicação para isso é a junção da sua expectativa mais a experiência. O filme só atinge o alvo quando o lado de fora (social) corresponde ao lado de dentro (psique). Para isso, podem ser utilizados diferentes recursos numa mesma obra, a fim de criar múltiplos modos de endereçamento e atingir os variados perfis de público. Obviamente, há os que escapam porque, para Ellsworth (2001), o espectador é inalcançável. O público não permanece passivamente posicionado. Por mais direcionado que seja, há um sujeito com distância geográfica, temporal, social, política, ideológica, de gênero, de raça do outro lado da tela que dialoga com a obra. Esse ser múltiplo, ao se encontrar com o cinema, tem reações que deveriam ser melhor compreendidas e aproveitadas nos espaços educativos, já que são lugares, por excelência, promotores do pensamento, tal qual a sétima arte.

Para Xavier (2008), o cinema faz pensar não apenas sobre ele enquanto arte ou técnica, mas sobre as experiências que coloca à disposição do espectador, mobilizando o cérebro, as emoções e o corpo juntos. Esse seria o cinema que educa. De acordo com o autor, no encontro do cinema com a educação, não interessa se é um ou outro e sim os efeitos dessa parceria. “Por razões técnicas ou sociais, o cinema reivindica mais potência para si, na comparação com as outras artes” (Xavier, 2008, p. 18), prática essa questionada nos ambientes educativos.

É preciso interromper o jogo previsível da leitura fluente, criar os pontos em que a imagem se impõe pela força de sua autorreferência [...] e conduzir a uma outra relação entre o filme, como estrutura autônoma, e a realidade, fora dos limites da representação. [...] as imagens se impondo como um movimento entre outros com sua própria forma e textura a sugerir [...] imersões (XAVIER, 2008, p. 20).

É preciso se apropriar mais do cinema na educação, pois o contrário já acontece. Um bom começo seria modificando o uso do filme com intenção para “o conforto de reconhecimento do mesmo, de confirmação do que se supõe saber”

(XAVIER, 2008, p. 17), pois o que vale é a relação com a narrativa que vai tecendo experiências estético-subjetivas.

Na escola, o cinema geralmente fica submetido a um conjunto de regras para a adequação aos objetivos pedagógicos. Mesmo considerado uma boa ferramenta de ensino, ainda não ocupa esse *status*, como o texto escrito, por exemplo. A utilização desse recurso no ambiente escolar “dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver *a partir ou por meio* deles” (DUARTE, 2009, p. 71, grifo da autora). Ainda visto como recurso de “segunda linha” (DUARTE, 2009, p. 71), ele não desenvolve, no aluno, a “competência para [se] ver” (DUARTE, 2009, p. 13).

Ideia semelhante é defendida por Leandro (2001) que, na perspectiva de pensar o cinema como instrumento pedagógico capaz de proporcionar melhorias práticas na aprendizagem, percebe apropriações equivocadas no seu uso. Assim como Duarte (2001), a autora diz que, a área da educação, em geral, utiliza-o para ilustrar conteúdos. Outro uso indiscriminado que costumamos ver é para preencher momentos de improvisação ou simples entretenimento sem a preocupação de oferecer algo que auxilie na elaboração do conhecimento. Percebe-se que o contato ainda não acontece “como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, por si só, de pensar novas relações” (LEANDRO, 2001, p. 29).

Embora com boas intenções pedagógicas, esse *modus operandi* limita e banaliza o filme, quando este não “convoca a inteligência do espectador” (LEANDRO, 2001, p. 30), transformando, assim, os contextos de aprendizagem em difusores das ideologias da indústria cultural. É necessário, então, desenvolver um processo cognitivo capaz de ultrapassar as imagens e narrativas atreladas aos modelos hegemônicos reproduzidos nas escolas. Nisso consiste a pedagogia intrínseca do cinema, isto é, o encontro com o saber a partir do interior da própria obra e não nas formas periféricas de sua apropriação. Aproximando-se também de Xavier (2008), a pesquisadora afirma que

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

Visto dessa forma, o cinema na escola é mais do que um recurso pedagógico. Ele é um mediador de saberes, além de contribuir para a circulação dos mesmos. Como um dos representantes mais sedutores da sociedade da imagem, exercita o olhar, na medida em que tem como característica primordial captá-la, trabalhá-la e projetá-la. Ao nos colocar na presença de representações e comportamentos sociais, a sétima arte desperta emoções e inquietações que aguçam nossa vontade de expressar. Com isso, podemos reavaliar nossos conceitos e nos abriremos a outras possibilidades de relações entre os indivíduos, com seus pares e na sociedade como um todo. Além de uma experiência estética, o cinema, na educação, proporciona uma experiência ética. O contato com ele, no meio escolar, não pode ceder à pedagogização, embora a escola seja um lugar de referência para ver e “ler” filmes (e a si mesmos), assim como ocorre com a Literatura.

A Lei 13.006¹³, de 26 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), obriga a exibição de filmes nacionais por, pelo menos, duas horas por mês nas escolas públicas de educação básica do país. Sem entrar em discussão sobre a efetivação, a adequação dos estabelecimentos, o envolvimento dos educadores ou o conteúdo das obras a serem escolhidas, não deixa de ser uma iniciativa para ampliar o trabalho com o cinema na educação. Aproximar o aluno desse objeto cultural permite tê-lo como um grande espaço educativo, tal qual a sala de aula ou a própria escola como um todo. Espera-se que a entrada do cinema na instituição escolar agregue valores ao aprendizado e não veja a relação apenas como intuitiva e descontextualizada, mas como um letramento cinematográfico que faça ver outras paisagens, pensar outros pensamentos e falar outras línguas a partir do contato com as imagens.

Por muito tempo, os conteúdos escolares foram considerados as únicas formas reconhecidas de conhecimento, embora ainda haja resistências por parte de alguns setores da sociedade em aceitar outros saberes constituídos fora do espaço escolar. Ainda visto por muitos apenas como um produto de entretenimento ideológico-mercadológico, o cinema pode, pedagogicamente, vir a se tornar um mediador do debate e do aprendizado possibilitando reflexões acerca da sociedade e do pensamento humano representados.

¹³ Esta lei é, na verdade, a incorporação do § 8º ao Art. 26 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

O fortalecimento da indústria cultural e a presença do cinema na vida dos jovens pode favorecer a sétima arte em seu aspecto educativo. Cabe a nós, educadores, a responsabilidade de refletir sobre o que é exibido para que o aluno amplie sua visão de mundo, já que, como qualquer obra de arte, as produções são fruto de concepções históricas, culturais, político-ideológicas e mercadológicas de determinadas épocas e, assim, precisam ser problematizadas.

Ao verem questões do seu tempo e de seus modos de vida nos filmes, os jovens alunos teriam a oportunidade de expor seus conhecimentos e vivências. O ato de assistirem, debaterem e relacionarem as temáticas exibidas às suas próprias experiências pode fazer com que a escola se torne mais interessante e tenha mais significado em suas vidas, uma vez que a falta disso costuma ser a reclamação recorrente dos alunos, no que tange à compreensão das relações que estabelecem com essa instituição.

Através da tripla estrutura do cinema – indústria, por suas técnicas; arte, por sua linguagem própria; e meio de comunicação, por sua capacidade de emitir enunciados – o filme estimula as sensibilidades. Por mais que seja rodeado de intenções, o que educativamente propõe é problematizar as imagens e as histórias que serão reapropriadas pelo espectador a partir de seus saberes, emoções e experiências. Visto assim, a escola deixa de enfatizar as narrativas apenas nos seus aspectos linguísticos-semióticos ou ideológicos e problematizar esses próprios conteúdos. Quando não há aprisionamento de sentidos, a pedagogia reconhece a alteridade.

Nosso interesse na relação entre o cinema e a educação, principalmente de jovens, é nessa perspectiva de trazer para a cena as experiências do aluno. Poder verificar sentimentos, valores, desejos, ideias, dúvidas e certezas que a imagem mobiliza produz uma energia afetiva e emocional nos sujeitos que pode ser melhor compreendida a partir da escola. Isso

não implica abandonar o jovem à sua própria sorte e às consequências de suas escolhas inexperientes; implica a aposta pelo produzir juntos [...]: estimular e proporcionar aos jovens o acesso a conhecimentos e experiências acumuladas, não reduzindo a relação em simples transmissão de saberes, mas, antes, de intercâmbio. Tal intercâmbio só pode ser efetivado se deixarmos de tratar os jovens como tábulas rasas do conhecimento e passarmos a vê-los como sujeitos capazes de produzir

conhecimentos, capazes de interagir com o conhecimento aprendido e capazes, sobretudo, de se educarem e educarem os outros durante as relações (TEIXEIRA; LOPES; DAYRELL, 2009, p. 17).

Para promover a pedagogia com o cinema, exige-se a substituição da “fruição passiva do espectador pelo trabalho ativo do aluno” (LEANDRO, 2007, p. 35), fazendo com que estabeleça conexões com suas dimensões cognitiva (compreender), estética (sentir), filosófica (conceituar), social (conviver) e ética (agir). A sétima arte tem que auxiliar na elaboração das identidades e subjetividades, além de promover a alteridade. A experiência estética com a sétima arte pode iniciar na escola, mas não ficar engessada nela. A ideia é que o controle dos discursos e práticas pedagógicas que costumam amarrá-la se desprendam para que o ato de ver, falar, existir e questionar(-se) ocorra satisfatoriamente.

Rancière (2005) chama de “partilha do sensível” o ato de expor essas evidências mais particulares reveladoras da identidade de um grupo e, ao mesmo tempo, da marca individual do sujeito que dele participa. Segundo o filósofo, essa reunião e exposição de sensibilidades em comum é uma ação política e educativo-formativa, já que “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2005, p. 16-17).

O pesquisador ainda defende que as artes, e no nosso caso, o cinema, têm um papel fundamental nesse processo, pois elas

nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base. (RANCIÈRE, 2005, p. 26).

Num contraponto à teoria da massificação cultural, anteriormente exposta por Horkheimer e Adorno (2007), o autor alega que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” (RANCIÈRE, 2005, p. 58). Não a ficção como mentira, mas como proposta para “elaborar estruturas inteligíveis” (RANCIÈRE, 2005, p. 53) que deem conta de reconfigurar o sensível coletivo.

Dependendo de quem o faz e de como será feito, o processo educativo mediado pelo cinema pode configurar-se na dimensão do prazer, da coletividade e

da horizontalidade na circulação dos saberes. A potencialidade do trabalho com a sétima arte para as juventudes, no ambiente educacional, exige uma inversão na metodologia tradicional: da lógica transmissiva para a construtiva, proporcionando experiências mais multissensoriais e investigativas do que lógico-rationais, por provocar as sensibilidades. O contato entre o aluno e a cinematografia abre um caminho de mão dupla: o que se recebe do cinema e o que é devolvido depois de ser atravessado por ele. Só assim, o cinema poderá ser visto como um exercício com e para o conhecimento. Nisso está a pedagogia do compartilhamento. Se a matéria prima da sétima arte é a imagem, que o aluno possa manipulá-la da melhor forma, antes de ser derrotadamente manipulado por ela.

2.2.3 Sistema coprodutor de sentidos

Conforme apontou Lebel (1972), na seção 2.2.1 deste trabalho, a câmera em si não é ideológica, pois se trata de um simples objeto sem vida. A intencionalidade é que a recobre com esse estatuto porque irá orientar o olhar do espectador. Se todo diretor tem uma intenção ao produzir seu filme, então toda câmera seria, por extensão, ideológica.

A princípio, parece que sim, mas o próprio teórico desmentiu. Segundo ele, é o trabalho do sujeito sobre a imagem que a reveste de ideologia. Mesmo assim, pensamos que não tem como fugir dela, por impossibilidade ou por comodidade. Antes de assistirmos a algum filme, já estamos imbuídos de pensamentos e valores sociais que interferirão nesse contato. Resta-nos a tarefa de identificá-la e perceber suas amarras, como nos apontou Žižek (1992, 1996), na mesma seção.

Independente do viés ideológico-mercadológico com que vamos “ler” um filme, não há como escapar do caráter de fruição e envolvimento particular do espectador. Os sentidos do cinema só ganham importância a partir dessa ótica.

Para Xavier (2018), a lógica desse contato obedece apenas à mente, numa fusão de tempo, espaço, personagens, espectador. A tela mostra algo da ordem do acontecido ou que gostaríamos que acontecesse. Nessa mistura de técnicas de luz, som, imagem o olho é capturado e a mente usurpada por algum tempo. Esse isolamento do mundo exterior, numa espécie de teletransposição para o universo fílmico recebe o nome de “situação cinema” (XAVIER, 2018, p. 303-308). O

espectador entra num sonho sem dormir. Essa experiência individual de transe relativiza as noções de tempo/espço, consciência/inconsciência, imaginação/realidade e cria a sensação de que o seu filme continua por um tempo, até que seja chamado pelo cotidiano. O autor acredita que a situação cinema tenha um efeito psicoterapêutico.

A cada dia, ele [o cinema] torna suportável a vida de milhões de pessoas. Elas catam migalhas dos filmes assistidos e as levam consigo [...]. O cinema provoca respostas que substituem aspirações e fantasias sempre proteladas; oferece compensações para vidas que perderam grande parte de sua substância (XAVIER, 2018, p. 307).

Segundo o teórico, novamente em contraposição a Horkheimer e Adorno (2007), mais do que a identificação, o que ocorre é a participação do espectador. Este sabe que tudo não passa de uma mentira tão bem feita, mas, mesmo assim, consente em envolver-se nela como um outro ator/sujeito. Por possuir códigos próprios, tanto comerciais quanto artísticos, internalizados na mente consagrando o cinema como um objeto de afeto que produz conhecimento, o autor percebe que existe uma “instituição cinematográfica” (XAVIER, 2018, 331-353). No contato com ela, o espectador importa-se menos com o que está representado e mais com o que não é mostrado, mas, de certa maneira, ilumina-se.

Da mesma forma, Morin (1997) aponta o paradoxo que existe do contato entre o sujeito e o filme. A mistura de imaginários, alucinações e percepções é mais do que uma operação subjetiva, já que, geralmente, há uma adesão total à proposta encaminhada, resultando numa presença objetiva. “O espectador muitas vezes ignora que é ele, e não as imagens, quem fornece a visão global” (MORIN, 1997, p. 147). Essa forma particular e profunda de relacionar com a sétima arte, em que há uma desmaterialização e um excesso subjetivo, tem o nome de “alma do cinema” (MORIN, 1997, p. 107-137). A alma é usada como metáfora para indicar “as necessidades indeterminadas” do espectador (MORIN, 1997, p. 131) e corresponde à “zona imprecisa do psiquismo” (MORIN, 1997, p. 131). O sentido e o mistério estão justamente quando o mais subjetivo do humano (os sentimentos) encarna-se no mais objetivo do cinema (a imagem). Com isso, o filósofo questiona o lugar da objetividade e se ela realmente existiria.

Esse sujeito participativo e presenciador, Rancière (2010) denomina de “espectador emancipado”. Para ele, a emancipação consiste na reconfiguração das fronteiras dos saberes e das ações dos sujeitos “que põem em jogo suas competências” (RANCIÈRE, 2010, p. 34) para produzir novos contextos. A condição para isso é que se coloquem no centro como participantes ativos e não se deixem apenas seduzir pelas imagens como um *voyeur*, algo impensável na teoria da cultura de massa de Horkheimer e Adorno (2007). Tal processo não ocorre somente pelas vias da racionalidade, mas perpassa a experiência com o sensível.

A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma acção que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, como aluno ou o cientista. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços [...] compõe o seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente (RANCIÈRE, 2010, p. 22).

Ao analisar o espectador teatral, o autor encontra, no paradoxo passividade/atividade que, obviamente, se encaixa para o cinema e às demais artes, um princípio regulador de “privação da posse de si” (RANCIÈRE, 2010, p. 14-16), isto é, a contemplação da obra faz com que o espectador procure o que lhe fora tirado dali, numa tentativa de que o que encontrar não seja exatamente o mesmo, mas uma reconfiguração mediada pela arte. No caso do cinema, a imagem mostra o que o espectador não conhece ainda ou então aquilo que ele não quer ver.

O que o homem contempla no espetáculo é a actividade que lhe foi roubada, é a sua própria essência, tornada estranha, virada contra ele mesmo e organizando um mundo colectivo cuja realidade é a desse desapossamento. [...] propõem-se ensinar aos seus espectadores os meios de deixarem de ser espectadores e de se tornarem agentes de uma prática colectiva (RANCIÈRE, 2010, p. 14-15).

O teórico examina a premissa da sociedade espetacularizada de Debord (1997) concluindo que o espetáculo em si não é a exposição ao excesso de imagens que ofuscam a realidade e sim a apropriação que o sujeito faz delas transformando-as em modos de vida.

Ainda de acordo com Rancière (2010), a mesma lógica mediadora se aplica na relação pedagógica, em que o papel atribuído ao mestre é o de diminuir a distância que separa o que ele mesmo sabe e o que sabe o aluno.

Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ignora ainda o que o mestre sabe. É antes aquele que não sabe o que ignora nem como

chegar a saber isso que ignora. O mestre, esse, não é apenas o indivíduo que detém o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe fazer da coisa ignorada um objeto de saber, [...] não há ignorante que não saiba já um conjunto de coisas, que não as tenha aprendido por si próprio olhando e escutando à sua volta [...] O ignorante progride comparando o que descobre com aquilo que já sabe, ao sabor do acaso dos encontros (RANCIÈRE, 2010, p. 16-17).

O filósofo explicita que “o saber não é um conjunto de conhecimentos, mas sim uma posição” (RANCIÈRE, 2010, p. 17) que vai sendo conquistada passo a passo, nas trocas coletivas, ligando sempre o que se vê com o que já foi visto. Emancipar é nada mais nada menos do que apropriar-se de si mesmo, além de aprender a partilhar o que se aprende.

Eis aqui um profícuo diálogo deste pensador com as perspectivas de educação cuja centralidade está nas histórias e conhecimentos singulares que fornecem as bases para a leitura e a interpretação do mundo a partir dos próprios sujeitos. Podemos citar, por exemplo, a pedagogia freireana que coloca o aluno em constante diálogo com o aspecto cognitivo e, conseqüentemente, o social (FREIRE, 2005).

Na mesma linha, o educador francês Bernard Charlot (2013), ex-professor da Universidade de Paris VIII e visitante da Universidade Federal de Sergipe, constrói uma perspectiva de análise do fracasso escolar para além de noção de carência e ausência. Para ele, a relação com o saber é, ao mesmo tempo social, epistêmica e identitária, realçando as singularidades e os sentidos atribuídos pelos sujeitos.

O que caracteriza a pessoa é sua forma de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesma e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender. [...] Não somos apenas agentes sociais, somos atores. Fala-se de ator quanto se tem história; somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos, temos desejos. Não podemos pensar a questão da escola sem levar em conta o desejo. O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele é, o que ele vale etc.). (CHARLOT, 2013, p. 162 e 166).

Retomamos também Roland Barthes que, numa fase de seus estudos sobre semiótica e semiologia, afastou-se da análise histórico-ideológica do signo para privilegiar a relação do significante no prazer e no jogo com a linguagem. O estudioso compara o texto a um tecido onde ocorre o trabalho de “entrelaçamento perpétuo” (BARTHES, 2006b, p. 74) que envolve os sujeitos com suas experiências

diversas para a produção de sentidos. Assim, desfaz-se a tríade autor-texto-leitor. Todas estas instâncias passam a ser coparticipantes no processo de enunciação. Ao ultrapassar a ideia do texto apenas na ordem do escrito (pronto) e lançá-la para a ordem da escritura (sugestão), podemos compreender, a partir desse teórico, que a imagem também é um texto suscetível à leitura. Com sua gramática própria, a narrativa fílmica oferece ao espectador/leitor elementos possíveis à interpretação.

Numa obra direcionada à fotografia, *A câmara clara*, Barthes (2006a) discorre sobre o processo de significação que ocorre nesse artefato cultural. Apresenta os dois elementos de captura na imagem. O *studium* é o que chama a atenção do espectador e provoca-lhe o gosto. Ele está na ordem do que a foto informa, o explicado, decifrado. O *punctum* é o que o espectador acrescenta ao que já está lá. Ele está na ordem do pormenor, do que incomoda, fere e acolhe a significação. Os dois elementos geralmente estão interligados, mas podem se revelar separadamente para o espectador. Enquanto o *studium* é algo da análise reflexiva, “gosto/não gosto” (Barthes, 2006a, p. 36), o *punctum*, como aquilo que puxa para dentro da obra, é pré-consciente. Através dele, o afeto mais íntimo é atingido.

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

A esse respeito, o próprio Barthes (1990) diz que existem três níveis de sentido no âmbito da leitura. O primeiro é o informativo, na ordem da mensagem; o segundo, o simbólico, o que se revela no processo de significação; o terceiro, o interrogativo, aquele que age sobre a leitura, perfazendo a significância, através da “captação poética” (BARTHES, 1990, p. 46) dos leitores. Neste nível, não há a condução para o óbvio e sim para o obtuso, que nos força à saída da linguagem, ou à metalinguagem, justamente porque este não está situado na estrutura linguística tradicional. O autor nos lança a questão desafiadora sobre o que e de que modo o cinema nos fala, já que somos consumidores dessa arte que também é um produto.

Também pensando nas camadas de leitura de um texto, o teórico MARTÍN-BARBERO (2001) aponta um 4º nível que nos interessa, no caso do cinema: o do reconhecimento, em que a identificação entre público e obra se dá através do aspecto moral apresentado, ou seja, o espectador se reencontra com suas experiências. Atinge-se “o território onde a enunciação se torna enunciado e a narrativa se torna sensação do leitor” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 197). Para o autor, o 1º nível é o da organização física do texto, o 2º o do ritmo da leitura e o 3º o dos elementos de sedução e familiaridade.

Nessa perspectiva, o cinema como mediador de experiências e partilha de saberes tem, nos espectadores, verdadeiros coprodutores, na medida em que entram num jogo de construção de sentidos. Esse processo aberto, e não menos complexo de significação, caracteriza a sétima arte mais do que um conjunto de imagens com movimento e som. O filme é também – e principalmente – o que não é mostrado. A imagem é morte e nascimento. Ou, como dizia Barthes (1990), um jogo de esvaziamento e preenchimento de significantes. O mesmo pensador é categórico ao afirmar que o filme não existe. O que existe é o fílmico resultante de uma travessia do espectador.

Apesar da importância de toda teoria de Barthes, há críticas a ele, no sentido de que sua visão semiótica enxergou apenas o binarismo do signo: ou isso ou aquilo ou aquilo outro, desconsiderando o jogo discursivo e de poder que produz e posiciona o sujeito. Esta complexa teia é analisada por Hall (1997b, 2016) como um amplo processo de mudanças na nossa constituição identitária que desloca as estruturas centrais das sociedades modernas e abala os quadros referenciais de ancoragem dos indivíduos. Agora, o sujeito é plural, heterogêneo. Se há alguma necessidade de ser ou pertencer, ela ocorre no nível das possibilidades e experimentações cotidianas como forma de entendimento exterior e interior. É por isso que, na síntese de Hall (2016), sempre haverá o que completar no sentido.

Nesse ponto, retomamos Morin (1997) e sua metáfora da alma no cinema para confirmar a complexidade dos processos de produção de sentido. Para este filósofo, “o cinema é, por essência, tão indeterminado e aberto como o próprio homem” (MORIN, 1997, p. 239).

2.3 Sobre experiência

Nosso terceiro e último elemento do quadro teórico que compõe este trabalho diz respeito à experiência, termo polissêmico que costuma significar¹⁴: 1) Experimento técnico-científico; 2) Aprendizado por meio de testes de aprimoramento; 3) Conhecimento adquirido através dos sentidos; 4) Trajetória de vida; 5) Ensaio, tentativa. Na concepção que estamos discutindo, diz respeito aos sentidos que damos a nós mesmos e às nossas vivências cotidianas. Além do aspecto psicológico tem também o social. Tomamos como base o pensamento do filósofo Jorge Larrosa.

Em sua elaboração sobre o conceito de experiência, Larrosa (2002) aponta que ela é aquilo que incide sobre alguém, o que lhe provoca e deixa marcas profundas. Não é simplesmente o que lhe acontece, mas o que atravessa o seu ser permitindo ressignificar a vida.

Se o senso comum traduz a experiência como o que foi vivido, independente do que retiramos dessas vivências, para o filósofo há de se considerar os aspectos da subjetividade. O sujeito da experiência é aquele que se entrega para uma travessia que deixará inscrições. Ele “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, [...] receptividade, [...] disponibilidade, [...] abertura” (LARROSA, 2002, p. 24). Só é capaz de fazer experiência aquele que se expõe, pois, na origem da própria palavra, o latim *experientia*, já existe o sentido de experimentar. A experiência seria a passagem de um ser que se era para um outro-mesmo que se constrói cada vez mais dono de si e de sua relação com o mundo.

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. [...] sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Ter uma vida própria (LARROSA, 2002, p. 26-27).

Para Larrosa (2007), não importa o que se faz com a experiência, mas o que ela faz com você. O sujeito precisa ser possuído por ela. “Não se trata de converter o desconhecido em conhecido” (LARROSA, 2004, p. 314). Antes, é preciso “conservar as perguntas, renovando-as” (LARROSA, 2004, p. 316), num minucioso

¹⁴ Cf. <<https://www.dicio.com.br/experiencia/>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

processo de questionar e interromper o automatismo do que acreditamos saber, fazer e pensar.

Algumas características da experiência são apresentadas por Larrosa (2007). Ela é: a) Finita porque está ligada ao amadurecimento particular e ao sentido da própria vida; b) Um saber pessoal porque ninguém aprende com a experiência do outro, mesmo que passe pela mesma; c) Inseparável do indivíduo porque é a sua forma de conduzir a vida e determinar seu estilo; d) Garantia de satisfação para viver e transcender as futilidades cotidianas.

Revisitando o filósofo alemão Walter Benjamin (1994), que já falava sobre a pobreza de experiências na qual vivemos, a observação de Larrosa (2002, 2004, 2007) é a de que realmente a vida contemporânea tem contribuído para um movimento de antiexperiência. O excesso de informação, de opinião, de rapidez e de trabalho não constituem experiências porque automatizam o ser humano e não nos faz parar para que algo significativo nos aconteça. Ambos os filósofos acreditam que há muitos estímulos e pouca experiência, pois o conhecimento chega até nós em forma de mercadoria que consumimos, mas não nos apossamos. É importante saber como nos apropriamos de tudo isso para mudar o sentido sobre nós mesmos.

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

Como começamos a dizer, Benjamin (1994), em seu texto “Experiência e pobreza”, já relatava que a experiência, no sentido de herança histórico-cultural, desaparecia com o advento da técnica. Estávamos pobres dela porque era comunicada aos jovens pelos velhos. Com a desvalorização do patrimônio cultural humano, restou à experiência o *status* de “bibelôs sobre as prateleiras” (BENJAMIN, 1994, p. 117). A contemporaneidade não favorece que tenhamos experiências porque a vida diária “se basta a si mesma, [...] do modo mais simples e cômodo e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha” (BENJAMIN, 1994, p.

119). E assim, o homem vai se saciando com o vazio. O convite é criar vínculos com o seu tempo e seus pares caracterizando uma comunidade de experiência, a fim de diminuir a solidão e as distâncias que separam os grupos, sobretudo os geracionais.

Em outro texto, “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, Benjamin (1994) expõe sua inquietação com o declínio da arte de narrar enquanto relato de experiências. Segundo o filósofo, o ato de “narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994, p. 197) porque não há mais quem queira ouvir, além das histórias já estarem sendo contadas pelos outros, nos livros e jornais. Sem dizer que há o tédio dos mais jovens para ouvirem aqueles que têm algo a dizer. “As experiências estão deixando de ser comunicáveis” (BENJAMIN, 1994, p. 200) fazendo com que os saberes fiquem aprisionados em caixas.

Se todos os dias recebemos notícias diversas e continuamos pobres em experiências é porque “os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (BENJAMIN, 1994, p. 203). O gosto pela experiência se perde quando esta não é ouvida, ao ponto de o sujeito se esquecer de si. Relatar a experiência é um trabalho artesanal com a vida e a memória e não “uma informação ou relatório. Ela [a narrativa] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1994, p. 205). O narrador apossa-se da própria experiência ou de alguma já relatada e transforma em experiência dos que ouvem. Nisso, acontece a reflexão. Quem narra tem autoridade porque possui algum conteúdo confiável para contar. Essa é a função dos *griots*, os detentores e contadores africanos das histórias, mitos e tradições das aldeias. Na posição de “servos” da memória coletiva, eles são os guardiões diretos da cultura e mediadores dos saberes e fazeres da comunidade. Visto assim, a experiência nada mais é do que um trabalho artesanal com a vida.

Trazemos também, do mesmo autor, o ensaio “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”, uma vez que consideramos o cinema como cultura de massa e este ter sido abordado na análise do pensador. Além disso, percebemos que o processo de construção da experiência (estética) se altera no contato entre o sujeito e o objeto artístico-cultural declaradamente técnico e reprodutível como é o filme. Para Benjamin (1994), a reprodução faz desaparecer a autenticidade, uma espécie de aura do objeto de arte, causando a transitoriedade. O objeto artístico

recebe um “valor de culto” e um “valor de exposição” (BENJAMIN, 1994, p. 172-174). O primeiro corresponde ao caráter de contemplação e o segundo ao caráter funcional.

De acordo com Benjamin (1994), nesta era da reprodutibilidade técnica, instaura-se a diminuição do limite entre o autor e o público. No caso do cinema, a indústria cinematográfica estimula a participação das massas através dos valores publicitários divulgados. A reprodutibilidade mudaria a recepção da obra pelo público. Quanto menos significação social menor a fruição e a crítica. Apesar do acesso democrático, o contato com a arte passaria a ser para a distração e não mais para a devoção. Mais uma vez, o filósofo coloca sua preocupação, por se tratar de um esquema de massificação e dominação. Como parte de um mesmo processo, “*a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas*” (BENJAMIN, 1994, p. 194, grifos do autor).

Larrosa (2002, 2004, 2007, 2017) preocupa-se com a modernidade que tem feito o planejamento da experiência transformando-a em experimento, principalmente a ciência que usa o método para desvincular o saber e a vida. É preciso pensar na relação entre a identidade (o que sou), a experiência (o que me afeta) e as narrativas (o que conto/contam) como um processo formativo único. Dentro dessa preocupação, o autor critica as práticas escolares que também anulam a experiência ao valorizar apenas o homem técnico, aquele destituído do saber que já traz consigo. Para Larrosa (1994), o discurso pedagógico nomeia, disciplina e objetiva os sujeitos.

[...] a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da autorregulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (LARROSA, 1994, p. 57).

A tomada de consciência e do encontro do “eu” consigo mesmo é apontada por Larrosa (1994) através de cinco dimensões, às quais denomina de “tecnologias do eu”. O pensador explica que, para construir a experiência de si, é preciso: 1) Ver-se (refletir sobre o eu/outro, interior/exterior); 2) Expressar-se (colocar-se em linguagem, falar de si); 3) Narrar-se (ordenar o que está na memória); 4) Julgar-se

(avaliar-se sob os critérios legais e estilísticos); 5) Dominar-se (responder às normas e valores). Essas dimensões equivaleriam às seguintes perguntas: a) O que penso que sou? (meu ponto de vista); b) O que falo/falam que sou? (discursos usados); c) Como/o que falo de mim? (narrativas possíveis); d) Com que critérios me avalio? (questões morais envolvidas); e) Como respondo às normas e valores sociais? (visão sobre o poder).

Sintetizamos, no quadro abaixo, essa operação das tecnologias do eu para a determinação do processo de autoconsciência.

Quadro 2 – Dimensões das tecnologias do eu

Dimensão	Ação	Questão	Aspecto
Ver-se	Refletir	O que penso de mim?	Ponto de vista
Expressar-se	Falar	O que falo sobre mim?	Discursos
Narrar-se	Recontar	Como falo sobre mim?	Narrativas
Julgar-se	Avaliar-se	Como me avalio?	Moral
Dominar-se	Responder	Como respondo às normas?	Poder

Fonte: Adaptado de Larrosa (1994).

A experiência da qual estamos falando é uma situação particular e vital de compreensão profunda de si. É reação pessoal diante de um acontecimento. Ninguém pode fazer a experiência do outro. E ninguém melhor do que o próprio sujeito para sistematizá-la porque ela é uma forma individual de ver e sentir a vida. Podemos partilhá-la para que seja reconhecida e tanto nós mesmos quanto os outros possamos aprender mais com ela. Não se pode saber o que é experiência sem vivê-la ou pensar no modo como falamos dela. É preciso pensar a experiência como algo que dá sentido ao que já sabemos não para transmitir, mas para transformar e nos transformarmos. No fundo, ela é a voz daqueles que só têm a sua realidade concreta, em especial os grupos minoritários e até mesmo os alunos da EJA, público com o qual optamos por trabalhar nesta pesquisa. Esta modalidade de ensino pode ser mais uma experiência de escolarização, protagonismo, interação que coloca o sujeito em reflexão com seus saberes, valores, identidades e projetos

de vida. Assim, podem construir novas experiências ou pensar nas anteriores fazendo desse espaço uma oportunidade de refletir sobre si, o outro e o mundo.

Podemos enxergar a vida sempre como um exercício de criatividade e transformações. Aí está a experiência, que não é a verdade, mas uma forma de dar sentido a esta e a si próprio. Só assim, seríamos capazes de nos vermos no que fazemos e dizemos. De forma enfática, Larrosa (2002, p. 27) diz que “a experiência é uma paixão”. Porém, não no sentido de passividade em relação ao objeto amado, mas um fenômeno que está fora do sujeito e que, ao mesmo tempo, ele assume como um desejo inatingível do qual é possuído.

Uma questão colocada por Larrosa (2017) é como podemos construir sentidos para as nossas existências sem nos violentarmos ou falsificarmos. Os variados campos de força – religião, escola, mídia, ciência, direito – que agem sobre o sujeito atuam para a domesticação e, como já apontado nessa discussão, preenchem a personalidade na tentativa tanto física quanto político-simbólica de exercer o poder que age, primeiramente, no corpo social para atingir o individual (FOUCAULT, 1988).

Não podemos elaborar nossas experiências porque vivemos nossa vida como se não fosse nossa, porque não podemos entender o que acontece conosco, porque é impossível ter uma vida própria, porque nossas vidas são insignificantes, intercambiáveis, alheias, vazias de sentido ou dotadas de um sentido falso ou falsificado, algo que nos é vendida no mercado como qualquer outra mercadoria. A experiência do que somos é que não somos nada ou que o que somos é falso (LARROSA, 2017, p. 335-336).

Numa visão sociológica da experiência, François Dubet (1994), sociólogo francês e professor da Universidade de Bordeaux II, diz que o termo tem uma noção ambígua.

Num primeiro sentido, experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal (DUBET, 1994, p. 94).

Segundo o autor, a experiência apenas parece ser algo da ordem do individual. Entretanto, não é uma forma de captar “o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo” (DUBET, 1994, p. 95), pois pressupõe a interação e os sentidos produzidos na heterogeneidade social.

O pesquisador explica que existe uma experiência social, ou seja, um sentimento coletivo dos interesses e das utopias partilhadas. Esta experiência resulta da: a) Integração: pertencimento, valores, identificação; b) Estratégia: meios utilizáveis para pertencer (ética, poder, rivalidade); c) Subjetivação: processo de se tornar sujeito, ter autoria de si.

Dubet (1994) conclui que, mesmo a experiência pretendendo ter um caráter meramente individual, ela só existe a partir do outro, ao ser reconhecida. Por isso, as pessoas dizem menos dos seus papéis sociais e mais das suas experiências porque são elas que validam as existências. Ao trazermos para esta linha de raciocínio, torna-se correto afirmar que as juventudes desenvolvem uma experiência social porque fazem construir, partilhar e experimentar o mundo com as práticas que marcam identidades juvenis.

A professora emérita da Escola de Hautes de Estudos Ciências Sociais, na capital francesa, Denise Jodelet (2015), avança um pouco mais na discussão. Ela diz que a experiência social consiste em experimentar o mundo de acordo com valores culturalmente dados que vão fornecer o conteúdo para essa experiência e construir os sentidos atribuídos pelos sujeitos "aos acontecimentos, situações, objetos, pessoas" (JODELET, 2015, p. 32). Para a pesquisadora, os sujeitos interiorizam os discursos e códigos com os quais convivem. Aí está o encontro entre a experiência social e a representação social.

Jodelet (2015) afirma que é nesse processo intersubjetivo, isto é, na partilha de conhecimentos entre os pares e a produção de sentidos que ocorre o reconhecimento dessas experiências uns pelos outros. Portanto, há uma relação intrínseca entre a experiência (vivência subjetiva, bagagem), o vivido (experimentado, cotidiano) e o conhecimento (discernimento) resultando na representação social (saber atual). Os sistemas de representação interferem no vivido e no conhecimento adequando o sujeito ao seu conjunto de valores, o que corresponde a dizer da importância que "os aspectos sociais desempenham na construção da identidade e nas normas de apresentação de si" (JODELET, 2015, p. 53).

Em seu estudo sobre as construções identitárias a partir dos relatos de vida, a socióloga e professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Marie-Christine Josso (2007), apresenta o conceito de “existencialidade”, conjugando-o ao de identidade. Para a pesquisadora, a existencialidade diz respeito aos modos de vida no interior dos modelos e a identidade representa as rotulações interiorizadas. A identidade seria uma das esferas da existencialidade.

Na concepção da autora, distinguir os dois termos contribui para a percepção da “pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (JOSSO, 2007, p. 415). Além disso, oportuniza a reflexão das representações e dinâmicas de si no sentido de “operar escolhas, [...] situar pertenças e [...] definir seus interesses, valores, aspirações” (JOSSO, 2007, p. 420). Essa abordagem permite pensar numa globalidade histórica do sujeito, perpassando todos os referenciais que interferem na sua existencialidade, ou seja, no que ele pensa sobre o que ele é e como se transforma ao longo de sua vida.

Segundo Josso (2007), existir é relacionar-se com várias dimensões do nosso próprio ser, numa operação diretamente articulada com as sensibilidades.

Abaixo, representamos, em forma de quadro, as conclusões da pesquisadora em relação às dimensões responsáveis pelas existencialidades.

Quadro 3 – Dimensões do ser no mundo

Dimensão	Correspondência
Ser de carne	Corpo biológico
Ser de atenção consciente	Escolhas
Ser de sensibilidade	Sentidos
Ser de ação	Movimentos
Ser de emoção	Sensibilidades
Ser de imaginação	Referenciais simbólicos
Ser de afetividade	Laços afetivos
Ser de cognição	Estratégias de pensamento

Fonte: Josso (2007).

O que Josso (2007) salienta é que há aprendizagens específicas que se interligam para a construção de si. São elas: a) Aprendizagens existenciais (saber ser); b) Aprendizagens instrumentais (saber fazer); c) Aprendizagens relacionais (saber conviver); d) Aprendizagens reflexivas (saber pensar). Isso faz com que o sujeito reexamine-se entre os “modos possíveis de significação com o outro (conformação) e as aspirações à diferenciação (singularização)” (JOSSO, 2007, p. 420, grifos da autora). É nessa tensão entre a pressão do grupo, suas pertencas simbólicas, seus interesses e lógicas individuais que o sujeito constrói tanto a imagem de si quanto a do outro.

3 LENTE METODOLÓGICA: A CONVERSAÇÃO

Por metodologia entende-se “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2012, p. 14). Na pesquisa científica, o pesquisador procura evidenciar o que é estranho e dar-lhe visibilidade criando um conhecimento que, sob o rigor específico exigido pela ciência, deve ser relevante e entregue à sociedade. Mesmo sabendo que qualquer investigação científica é um recorte de uma realidade e uma “verdade” parcial, tem a função de responder a uma demanda de vida do cidadão, seja no nível técnico-biológico ou no da organização e interação entre as pessoas.

A pesquisa em educação visa contribuir para a melhoria do ensino, ao abordar temas geralmente relacionados às práticas e métodos educativos. Como todo estudo científico, a aplicabilidade dos resultados não é automática, tendo em vista a dinâmica própria e os interesses pelos quais caminha a sociedade.

De caráter qualitativo, esta pesquisa não se preocupa apenas “em quantificar e em explicar, e sim em ‘compreender’ [...] fenômenos gerados socialmente” (MINAYO, 2012, p. 24, grifo da autora). Consideramos, na análise, que a relação entre o cinema e a educação, no âmbito das interações e experiências dos estudantes, não ocorre de forma isolada, mas extrapola os saberes escolares e recebe significados diversos baseados nos valores construídos em seus contextos histórico-culturais partilhados no grupo. Através dos instrumentos e das bases empírico-teóricas, descreve-se e interpreta-se os resultados.

A investigação teve o interesse em compreender as interações existentes entre os alunos da EJA a partir do cinema como mediador dos saberes e das experiências produzidas e circuladas naquele grupo. Utilizamos o método da Conversação que, de origem psicanalítica, em interface com outras áreas, tem produzido novos saberes. Proposto pelo psicanalista francês Jacques-Alain Miller, nos anos 90 (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006), este dispositivo, aplicado à Educação, além de trazer “uma inversão importante: não mais falar *sobre* os alunos, mas falar *com* eles, ou seja, concebê-los como sujeitos *em* conversação” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, *on-line*, grifos das autoras), abre espaço para a fala espontânea e a escuta entre os pares.

De acordo com Miller (2003),

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

Entende-se a Conversação como uma oportunidade de lidar com a palavra para problematizar o socialmente instituído. Além disso, é uma forma de evidenciar as vozes que trocam experiências, reconhecem-se e reformulam ideias através de seus relatos. Num processo dinâmico, sem esperar consensos, mostra como os sujeitos organizam seu mundo, principalmente em torno de suas fraquezas mais eminentes e dos estereótipos construídos e, ao mesmo tempo, reconstroem-se “no ato mesmo de sua palavra” (FERREIRA, 2018, p. 144).

Para as professoras Margarete Miranda, Renata Vasconcelos e Ana Lydia Santiago (2006), o diferencial desse método está na sua sustentação, que ocorre “na medida em que permite que o *objeto de estudo* seja analisado a partir de uma multiplicidade ou proliferação de significantes, já que acontece em grupo” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, *on-line*, grifo das autoras). O saber e o sujeito vão se construindo durante a conversação.

3.1 A Conversação no campo educacional

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

De acordo com a psicanalista Tânia Ferreira (2018), a Conversação é um método de psicanálise aplicada, já que vai a campo e ultrapassa o efeito terapêutico-clínico, ao encontrar-se com outras áreas do conhecimento gerando, assim, uma produção de saber, tanto para os pesquisandos quanto para o pesquisador. Os ensinamentos verbalizados de um agem sobre o que o outro sabe, num processo de reconstituição do sujeito que não está pronto. Por isso, o uso acadêmico desse

instrumento metodológico pode ser considerado uma pesquisa-intervenção (SANTIAGO, 2008 apud FERREIRA, 2018), na medida em que não busca apenas a constatação, mas provoca interferências no sujeito, seja a partir do que ele disse ou nem chegou a dizer ainda.

Ainda segundo Ferreira (2018), este método não tem o caráter de terapia, pois se distancia da orientação, capacitação ou informação. O trabalho não se dá em torno das dificuldades do sujeito ou para que ele se sinta aliviado ao falar algo, mas sobre como este se organiza para lidar com suas questões.

“Uma conversação não é qualquer fala” (FERREIRA, 2018, p. 133). É um dizer que diz algo além do dito. Se os falantes não forem tocados pelo que dizem, o conteúdo da conversa transforma-se num simples falatório. Mesmo sem a obrigatoriedade em ser um psicanalista para conduzi-la, é aconselhável que o mediador seja alguém “atravessado pela ‘experiência da palavra’, [...] sensível à discordância entre o que se diz – o enunciado – e o que se ‘quer’ dizer [...] – a enunciação” (FERREIRA, 2018, p. 133, grifos da autora). O condutor da Conversação faz provocações, mas deve estar atento às demandas do grupo, seja nas surpresas, nas repetições e até mesmo nos silêncios que aparecerem, pois neles também estão as possibilidades do novo. Há a necessidade de lançar questões e “um mínimo de recursos para apaziguar a precariedade simbólica frente ao real” (FERREIRA, 2018, p. 150).

O real, na psicanálise, é a apreensão particular do mundo com o qual o sujeito constrói a sua realidade (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006). Portanto, real e realidade são noções diferentes. A Conversação

visa tocar o ponto de real do sujeito, deixando emergir mais do que a ficção de cada um, buscando o sem-sentido que provoca surpresa. O pesquisador encontra no produto do que se opera a partir dos mal-entendidos da linguagem, nesses pontos em que aparecem os tropeços e o inédito, o material que será submetido à análise (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, *on-line*).

Ferreira (2018) diz que, na Conversação, é preciso perceber que o sujeito tem um saber e, embora os dizeres falem por si, temos que decifrá-los. Não se trata de uma entrevista coletiva. Apesar de acontecer em grupo, o interesse é singular. Nesta metodologia, não há espaço para a censura. O coordenador deve ponderar pela

coerência porque os significantes produzem associações reverberativas entre os pares. O desafio é fazer com que a palavra problematize a ordem social. Não existe um roteiro para orientar uma conversação. O que se procura é fomentar boas provocações que ajudarão nas elaborações dos sujeitos.

Para Ferreira (2018), a Conversação é uma aposta na palavra, no saber e, acima de tudo, nos efeitos provocados por aquilo que foi dito, já que o sujeito é tocado pelo seu próprio dizer e pelos dos outros. A autora conclui que, como método, o procedimento constrói um saber inédito por fazer circular e problematizar os discursos. Não é conversar com alguém nem sobre alguém, mas entre envolvidos acerca do assunto que surgir. Também não se trata da análise do discurso, mas como o sujeito aparece ao ser tocado na sua instância do real. A Conversação ocorre quando o discurso do analista¹⁵ interroga o sujeito.

Na Educação, este método tem possibilitado que as pessoas falem de si e, junto com isso, problematizem os impasses profissionais, a violência institucional, as redes de corrupção do sistema, as formas de poder, as relações educativo-afetivas. No caso dos alunos da EJA, os sujeitos da nossa pesquisa, disseram sobre suas experiências de vida e as interações ocorridas na turma no âmbito do encontro entre gerações diferentes, a partir da mediação do cinema. O que estava encoberto passou a ter nome e lugar verbalizados.

Com a aproximação dos saberes, usando os meios que dispõem e diluindo-se o discurso do mestre¹⁶, cuja função, na psicanálise, é nomear e silenciar, os conversantes apresentam outras leituras e saídas para as situações que os afligem. Além disso, responsabilizam-se diante do que falam. Ao moderador cabe também conduzir o tempo da conversação para que a palavra e o saber novo sejam absorvidos gradativamente. Importa lembrar que “não é o objetivo da conversação substituir uma identificação por outra melhor, fazendo uso da palavra em prol de um ideal benfeitor” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, *on-line*) nem

¹⁵ Em psicanálise há quatro tipos de discursos apresentados pelo sujeito no laço social. São eles: o do mestre, o do analista, o histérico e o universitário. In: DIAS, Brendali. De que maneira o discurso do analista possibilita fazer furo no discurso capitalista?. *Stylus*, n. 34, Rio de Janeiro, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://pepsc.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1676-157X201700010003>. Acesso em: 06 fev. 2020.

¹⁶ Este é um dos discursos da psicanálise, conforme apresentado anteriormente.

produzir a solução, mas possibilitar a reflexão ao falar sobre algo latente que, ao ser nomeado, auxilia na compreensão do fenômeno para tratá-lo melhor. Ao saber inédito, espera-se uma mudança de postura.

Há um aspecto político na Conversação, quando esta permite “subverter o laço social daqueles que [...] foram confinados ao silêncio excludente marcados por identificações” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, *on-line*) e inseridos em espaços segregatórios. Entretanto, conforme diz as autoras, adotar este método com a palavra tem suas limitações. “O sujeito não existe *a priori*, como em outras pesquisas, não há essência, mas a fluidez naquilo que é dito” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, *on-line*). Interessa-se não pelo já sabido, mas pelo que vai se construindo na singularidade do sujeito através dos entendimentos coletivamente produzidos no grupo. As pesquisadoras sugerem que, apesar da oferta da palavra ser o mais relevante, é bom que haja uma hipótese para iniciar os trabalhos.

Entendemos a Conversação como uma forma de manejo do saber surgente, já que as demandas da contemporaneidade, ao sobrecarregarem o físico e o psíquico, dificultam subjetivar as coisas. Acreditamos que disponibilizar espaços para a reflexão de assuntos polêmicas do cotidiano do aluno, responsáveis pela precarização dos laços sociais, é uma maneira de acolher sua demanda, escutar sua voz e inseri-lo nas próprias questões. Miranda; Vasconcelos; Santiago (2006) também apontam que o número de sessões deve ser determinado e haver “a interação não entre os participantes do grupo, mas entre o que é expresso pelo discurso” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, *on-line*).

Em sua tese de doutorado, Miranda (2010) utiliza a metodologia da Conversação na análise da relação do mal-estar entre o professor e a criança considerada problema. A autora dedica um capítulo para explicar sobre o método e faz alguns apontamentos sobre ele, além dos abordados aqui, até então. Destaca que nele há: a) Imersão da subjetividade no discurso; b) Aposta nas diferenças e ficções que cada um constrói para si para dar conta da sua realidade; c) Processo com o sujeito e não sobre ele; d) Horizontalidade do saber do mestre e do aluno; e) Busca de informações com os próprios participantes; f) Reflexão sobre as

preocupações atuais do grupo envolvido; g) Importância do giro discursivo para a problematização e construção do novo saber.

Miranda (2010) fornece pistas para a operacionalização do método. Segundo ela, o ideal é que ocorra, no mínimo, 5 sessões. O mesmo fora dito pela professora da Faculdade de Educação da UFMG, Libéria Neves (2014), ao adotar a mesma metodologia, aliada ao teatro, em sua tese de doutoramento sobre o estudo dos conflitos escolares. Quanto ao tempo de cada reunião e até mesmo do processo como um todo, Miranda (2010) orienta que não seja extenso, mas o suficiente para o participante olhar (momento da subjetivação), compreender (momento da reflexão) e concluir (momento da percepção de si e do grupo). Em relação ao percurso da Conversação, a pesquisadora informa que, igualmente, o método deve se apoiar em 3 etapas. São elas: a denegação (desvio da questão para fora de si), a subjetivação (compreensão da questão) e a reconciliação (conclusão).

O estudo de Neves (2014) aponta que o mais significativo na Conversação é a surpresa, o inédito, pois é ele que movimenta os significantes individuais e coletivos, convidando a uma nova organização do sujeito. Para a professora, a fala e a escuta têm um valor fundamental porque é a palavra que irá tecer o discurso e construir laço social. Se o assunto, na Conversação, é de ordem social, a forma encontrada para lidar com ele é individual, mas repercutida no coletivo.

Na escola, o aluno se identifica com aquilo que dizem e esperam dele. Embora recuse, raramente encontra espaço para inscrever o desejo que, na psicanálise, quer dizer aquilo que vai mediar a vontade do sujeito com a expressão social e a possibilidade de concretizar essa vontade¹⁷. A Conversação, na área educacional, busca os novos sentidos reorganizativos das trajetórias múltiplas dos sujeitos, através das representações e dos discursos sobre eles. Não procura interpretá-los nos seus ditos, já que estes são discursos onde aqueles se equilibram. Podem até mesmo nem estarem ali. Portanto, na Conversação, o pesquisador buscará ouvir e interpretar as enunciações.

¹⁷ Cf. O desejo em Freud. In: <<http://www.ibamendes.com/2016/11/o-desejo-em-freud-nocao-desde.html?m=1>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

Outra vantagem desta metodologia é poder dar a palavra àqueles com quem dificilmente alguém queira ou esteja disposto a conversar. Estes podem nos colocar diante de narrativas diferentes das perpetuadas pela escola. A prática de um tipo de fala distinta daquela usada no cotidiano escolar fomenta a disponibilidade e a responsabilização de cada um por seus próprios dizeres e os sentidos apreendidos deles. Além disso, altera a lógica da universalidade na qual se configura esta instituição, quando oferta a palavra ao aluno que, mesmo pertencendo a um grupo, constrói-se de forma singular. A Conversação fundamenta-se na desnaturalização do que é considerado natural.

Para Minayo (2012), a fala, como instrumento de pesquisa, tem a potencialidade de

ser reveladora das condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor (MINAYO, 2012, p. 64).

Diante da pouca dizibilidade nos espaços educativos instituídos, a oferta da palavra aos estudantes da EJA deixou clara a compreensão da escola com a função de transmitir conhecimento, mas, sobretudo, propiciar interações entre os pares para que dissessem sobre suas experiências e criassem significados partilhados a respeito delas. Não se tratava de um saber sobre algo, mas um não sabido que foi se revelando e se abrindo para o desejo de criar laços com o outro, bem como posicionamentos possíveis para acharem saídas àquilo que os afligia.

Nesse processo que procurou retirar o sujeito da segregação do discurso pudemos perceber que os alunos: a) Usavam o próprio vocabulário com seus coloquialismos, gírias e discordâncias gramaticais; b) Sentiam-se pertencentes a um grupo, embora com suas incoerências e discordâncias; c) Soltavam-se, com o tempo, e permitiam falar dos afetos, crises, chateações e superações; d) Refletiam sobre o que diziam e ouviam; e) Demonstravam sinceridade nas falas; f) Procuravam organizar o pensamento para se corrigirem, quando equivocados; g) Ouviam-se mútua e solidariamente; h) Opinavam sobre a fala do outro; i) Criavam novos pontos de vista. Esses aspectos serão melhor abordados durante a análise das conversações, no capítulo seguinte.

Retomamos Ferreira (2018), ao sintetizarmos, em forma de quadro, o que chama de Operadores da Conversação que, segundo ela, são os responsáveis pelo movimento e o tratamento dado à palavra no uso desta metodologia.

Quadro 4 – Operadores da Conversação

Nº	Operador
1	O que ficou em relevo
2	Questões trazidas sobre esse relevo
3	O que se repetiu
4	Impasses e saídas inventadas
5	Pontos de emergência da enunciação
6	Produção dos saberes inéditos
7	O que se produziu em cada sessão
8	O tema e o que se produziu sobre ele
9	O que se destacou como intervenção
10	Os efeitos

Fonte: Ferreira (2018).

Esses operadores correspondem a uma parte subjetiva extraída dos discursos dos participantes que irão integrar a análise da conversação feita pelo mediador do processo.

Voltamos também em Dayrell (2006), ao afirmar que a educação é um investimento de partilhas de vários níveis: afetivas, de conhecimentos, de valores, de expectativas, de experiências. Se há partilha, podemos entender a Conversação como um aspecto do “dialogismo”, conceito trazido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1981, 2006), que se dedicou a estudar a linguagem como um grande processo de interação através do diálogo. Para ele, “diálogo” não se refere apenas à palavra, mas a todo sistema de valores, saberes e experiências que compõem o sujeito. Trata-se de um conceito político de alteridade, pois dialogar não é simplesmente tolerar as ideias do outro, mas interagir com o conjunto simbólico que as forma. Há aí um sentido de complementaridade: o sujeito precisa do outro para

definir-se. Para este pensador, a linguagem está em todo lugar e é marcada por formas de poder.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através de *enunciação* [...]. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui [...] senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo. (BAKTHIN, 2006, p. 125, grifos do autor).

Para o filósofo, discurso é o conjunto de elementos que compõe a língua “concreta e viva” (BAKTHIN, 1981, p. 157) e não como um objeto estrutural da linguística. A palavra não existe de forma neutra, mas na relação social concreta entre os indivíduos num contexto. Os discursos, na vida cotidiana, estão atravessados por outros aos quais agregamos ou não para fundarmos nossas ideias.

Ainda para Bakthin (1981), a palavra jamais encerra em si mesma, bem como nunca é última a ser dita porque reflete no outro, ao ponto de provocar-lhe reações. A multiplicidade de vozes autônomas que se alternam num processo comunicativo recebe o nome de “polifonia”. O discurso é construído como “um rosário de réplicas” (BAKTHIN, 1981, p. 209) das palavras dos outros que ouvimos e que nos tocaram, a partir da nossa experiência. Na cosmovisão dialógica da Conversação, o sujeito não está revelado, mas em processo de descoberta de si. Ser também significa colocar-se em diálogo.

Na perspectiva da nossa pesquisa, ao ler e discutir um filme, o leitor usa a linguagem em seu caráter dialógico. São interlocutores que interferem no processo de interlocução. O cinema emite enunciados que não são aleatórios nem indiferentes, mas alinhavados uns com os outros e com os espectadores. Além disso, estão diretamente ligados às relações socio-hierárquicas que se firmam na interação entre os interlocutores pertencentes a uma determinada classe social, a um gênero, a uma geração com os quais se tem determinado grau de proximidade. Torna-se pertinente dizer que o dialogismo não ocorre apenas nos diálogos entre as personagens filmicas ou entre os espectadores do filme, mas também entre os

próprios elementos que compõem a arte cinematográfica: trilha sonora, equipe técnica, imagens, vozes presentes, outros filmes, outras artes.

Num estudo sobre a oralidade na escola, a professora Irene Baleroni Cajal (2001) aponta que a fala é uma das mais fortes formas de expressão do ser humano e deve ser utilizada não somente para responder às demandas acadêmicas. A instituição escolar tem uma função social para com a linguagem: a da dizibilidade, para que o aluno use sua palavra com “liberdade e confiança” (CAJAL, 2001, p. 156), num contínuo desenvolvimento da própria linguagem e de si. Através da circulação da palavra acontece a troca intelectual, afetiva, cultural. Assim, algum conhecimento é construído.

[...] uma vida escolar bem sucedida depende em grande parte de professores e alunos compartilharem convenções sociais e culturais, o que lhes possibilitará saber, por exemplo, quem tem direito de falar, quando e como fazê-lo. Isto acontecendo, são criadas condições para que ocorra a aprendizagem (CAJAL, 2001, p. 133).

De acordo com a autora, a escola é um dos espaços privilegiados onde a vida e a pluralidade acontecem. É o lugar potencializado da interação social, com suas harmonias, lógicas, incoerências e negociações. Ali todas as manifestações têm importância no processo de socialização e desenvolvimento da linguagem, justamente pelos significados que podem ser construídos e compartilhados.

[A escola] tomada como uma situação social, revela-se uma efervescência – sons, gestos, movimentos; uma conjunção de emoções semelhantes, diferentes, opostas – satisfação, insatisfação, alegria, tristeza, indiferença, paixão; uma reunião de pessoas advindas de situações diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciados. Um todo plural. [...] todas as miudezas e as não-tão-miudezas estruturam, em seu conjunto, o “ser-junto-com” (CAJAL, 2001, p. 126, grifo da autora).

Atenta à liberdade na oralidade, relativamente ignorada pela instituição escolar, devido às relações assimétricas de poder que se firmam cotidianamente ali, bem como da supremacia da cultura escrita, a pesquisadora analisa os efeitos da oralidade na interação e na cognição. Segundo ela, as falas e suas negociações dentro do processo comunicativo marcam os lugares, as experiências e os papéis sociais dos sujeitos. As pessoas vão construindo e defendendo seus espaços, convicções, autonomia e participação.

A pedagogia com o cinema na escola consiste em enxergá-lo mais como processo e menos como produto. Ele é um mediador e negociador de subjetividades, culturas, saberes, discursos e práticas, com possibilidade de fazer os jovens alunos formularem suas opiniões, expressarem e terem suas competências linguísticas valorizadas, pois aprendemos “experimentando, praticando, criando, exercitando a linguagem” (CAJAL, 2001, p. 155) nas interações com os pares nos espaços que frequentamos. Analisar as situações de fala nos grupos não deixa de ser um trabalho etnográfico, pois o que está em jogo ali são os significados que os falantes atribuem ao que dizem naquele contexto.

3.2 Os sujeitos da pesquisa e a Educação de Jovens e Adultos – EJA

Apresentamos os sujeitos da pesquisa contextualizando-os em quatro momentos de suas rotinas escolares, dois deles na escola municipal e dois na estadual, espaços em que realizamos o trabalho de campo.

Momento 1:

Quinta-feira pré-carnaval. Um aluno adulto chega no segundo horário dizendo que está cansado e pede para a professora colocar um filme para descansar. Ela responde que será um vídeo para fixar a matéria. Outra colega jovem mostra um livro que está lendo sobre mitologia grega. A professora elogia, dizendo que ela vai gostar e que é para comentar com a turma depois de lido. A aula inicia com a leitura, no livro didático, sobre as civilizações antigas. A professora pede um voluntário para ler. Ninguém se habilita. O aluno que alegou cansaço e a moça que mostrou o livro comentam baixinho que não gostam de ler em voz alta. A própria professora inicia a leitura e interrompe, pouco tempo depois, porque um rapaz, no fundo, diz estar sem o livro e sem material, que ficou em casa. A professora pega um livro para ele. A leitura continua. É lançada no quadro a atividade sobre o assunto. O mesmo rapaz comenta com seu colega do lado que o livro está errado. O colega pede para que ele fale com a professora. Esta substitui o livro. O jovem pega lápis e papel com outro colega da frente para fazer a atividade. A concentração da turma é total. Alguns perguntam se pode levar o livro para casa, no fim da aula. A resposta é negativa porque o material é de uso comum, explica a professora. Um aluno fotografa as páginas da atividade. Encerra-se a aula. (Caderno de campo – Escola municipal – 28/02/2019)

Momento 2:

Quinta-feira pós-carnaval. Os professores decidem reunir, a partir do segundo horário, as 5 turmas de início de ensino médio (nomenclatura usada pela escola) devido ao baixo número de alunos presentes. A professora que acompanha o grupo sugere jogos, por não estarem no mesmo conteúdo. Os alunos aceitam. A maioria senta-se em grupo. Uma dupla de rapazes pede dama; outro, dominó e convida um colega para jogar. Outra dupla pega outra dama. Um grupo de 4 moças pede Uno e

revezam o jogo com as olhadas no celular. Dois rapazes permanecem à parte, também fixados em seus celulares. Outro jovem passa a limpo, em seu caderno, uma das últimas matérias que perdeu. Uma jovem encontra-se sozinha com um jogo educativo. Há colegas que ensinam os jogos para os que não sabem. Algum tempo depois, os dois que não estavam envolvidos passam a jogar dama, um com a professora e o outro com o que passava a matéria a limpo. (Caderno de campo – Escola municipal – 07/03/2019)

Momento 3:

Segunda-feira. Muitos alunos chegam neste segundo horário. Conto 16 homens e 10 mulheres. Ocupam lugares pré-definidos por eles mesmos na sala de aula. A divisão é por idade: adultos na frente e os jovens mais ao fundo. Inicia-se a correção da atividade sobre substantivo. O professor motiva a participação com brincadeiras e indicações de nomes para responder. Há uma boa interação nas respostas e descontração entre os colegas mais novos com suas gírias e bom humor. Dois rapazes saem para tomar água. Voltam três. Uma jovem chega atrasada também, logo em seguida. Um dos que saíram entrega R\$2,00 para seu colega que sai novamente. Em geral, a turma ri das perguntas dúbias feitas pelo professor. Gostam dessa dinâmica. Ávidos, copiam as respostas do quadro. Uma aluna encontra-se ao celular. Passados 40 minutos, a aula termina. Três rapazes saem, antes do sinal, para o recreio. O professor dá vistos nos cadernos porque alguns o pedem. Após isso, libera aqueles que querem sair. Bate o sinal para o intervalo e, mesmo assim, um grupo de adultos permanece na sala. Uns fazem a atividade das próximas aulas, outros ensinam aqueles que ainda não entenderam a matéria. No fundo, perto da janela, uma aluna adulta vende salgados que ela mesma faz, para ajudar nas despesas domésticas, já que está desempregada. Vários colegas da turma e de outras vão até ela para comprar o lanche. Chamam-na de L... da Coxinha. Despeço da turma e despeço com o professor para a sala dos professores. (Caderno de campo – Escola estadual – 18/03/2019)

Momento 4:

Outra segunda-feira. Dois alunos jovens saem enquanto o professor separa o material para iniciar a aula do segundo horário. Ele não vê. Chama por um deles sem saber e, informado da saída, busca-o no corredor. Volta com os dois. Antes de começar a aula, o professor vê algo escrito no quadro pelo seu colega do horário anterior e faz uma piada sobre isso. Alguns riem. Um jovem diz que é “brava” a piada feita com o nome do colega de trabalho. Outro aluno também entra depois e vai para o lugar, ao fundo. Surge um comentário do colega de trás de que ele usou “uma” mais forte. Este confirma que é verdade. O retardatário chama o professor para saber onde a matéria parou. O professor olha para os olhos dele e diz que não fala nada, só observa. Um aluno do fundo pergunta se iria ter prova. O professor responde que sim, de Matemática, após o recreio. O mesmo diz que muitos colaram na prova dele. O professor interrompe a aula e discute o valor do conhecimento. Em seguida, volta à matéria sobre figuras de linguagem e cita comerciais antigos. Um jovem comenta que não se lembra de nenhum. Uma colega da sua faixa etária chama-o de “sem cultura” e este a chama de velha, porque ela conhece alguns dos exemplos ditos pelo professor. Ela retruca dizendo que ele é que é desprovido de conhecimentos. A aula encerra num clima amistoso. (Caderno de campo – Escola estadual – 25/03/2019)

Inicialmente, fixamos como sujeitos desta pesquisa 40 alunos da modalidade EJA ensino médio noturno, o equivalente a duas turmas, na faixa etária entre os 18

e os 24 anos, de duas escolas públicas de BH, uma da esfera municipal e outra da esfera estadual de ensino, situadas em locais distintos da cidade. Definimos este público-alvo pela pouca discussão acerca da temática do cinema como recurso pedagógico, conforme abordado no capítulo 1 (Tabela 1). Além do mais, por se tratar de um grupo relativamente excluído dos processos reflexivos acerca das metodologias para esta etapa da escolarização.

Contudo, percebemos, logo no princípio, ao visitarmos as instituições colaboradoras, que não seria possível manter o foco apenas nesse recorte etário, pois desconhecíamos o processo de enturmação realizado pelas escolas que priorizava idades heterogêneas. Pela preocupação em não alterar a rotina escolar e por nos deparamos com essa diversidade nas turmas, para contornar a dificuldade em dividir um grupo já formado e até mesmo com a intenção de não promover nenhum ato excludente, decidimos estender a participação a todos os estudantes livremente dispostos ao nosso trabalho. Em ambas as escolas, nossos sujeitos variaram entre os 18 e os 58 anos. Tivemos a participação **total de 36 alunos**, sendo 14 da escola municipal e 22 da estadual. O número baseia-se na quantidade de questionários devolvidos, um dos instrumentos utilizados para sondar o perfil sociocultural dos sujeitos. Esse quantitativo não foi fixo em todas as sessões de conversação.

A escola municipal¹⁸ está localizada na região sul de BH e oferece o ensino para jovens e adultos desde a sua criação, em 1991. Nos três turnos de funcionamento, estudam 900 alunos entre os 15 e os 60 anos, na EJA, oriundos de bairros e vilas vizinhas. Grande parte trabalha e cursou o final do ensino fundamental nesta mesma unidade escolar. Alguns, por trabalharem na região central da cidade, optaram por se matricular ali pela facilidade de deslocamento. No noturno, existem 14 turmas, sendo 10 de ensino médio, cerca de 250 alunos, e 4 de final de ensino fundamental. O recreio ocorre antes do horário das aulas, que se inicia às 18h40min, perfazendo um total de 3h diárias e ininterruptas de aula, de segunda à quinta-feira. Isso faz com que o período de conclusão do curso seja de dois anos. A escola ocupa um edifício onde funciona também um setor da prefeitura.

¹⁸ As informações foram colhidas, no primeiro semestre de 2019, com a direção, coordenação, professores, alunos e no *blog* da escola.

A parte administrativa escolar localiza-se num andar e as salas de aula em outro. Há biblioteca, sala de informática, sala de multimeios e laboratório de ciências exclusivos para este grupo discente. Já a cantina, no primeiro andar, a quadra esportiva, atrás desta, e um auditório, em outro pavimento, são compartilhados com outra escola existente no prédio. O principal espaço de socialização entre os alunos costuma ser a cantina, na hora do recreio. Há ainda, vinculadas à escola, três turmas externas de EJA ensino fundamental: uma num equipamento público, no centro da cidade, outra num espaço cedido por uma igreja evangélica, também na região central, e a terceira, numa vila da região sul, novamente com local disponibilizado por outra igreja evangélica.

A escola estadual¹⁹ localiza-se no extremo norte da cidade. Oferta a EJA desde 2008, apenas no noturno, na modalidade ensino médio, juntamente com o ensino médio regular, que também é oferecido no período diurno. Quase 1200 estudantes, entre os 15 e os 65 anos, oriundos de bairros e vilas vizinhas, estudam neste estabelecimento inaugurado nos anos 70. Alguns são moradores de Justinópolis, em Ribeirão das Neves, pela proximidade e facilidade de deslocamento. No noturno, existem 11 turmas, sendo 6 de EJA, cerca de 270 alunos, e 5 de ensino médio regular. As aulas, num período de 3h diárias, ocorrem de segunda à sexta-feira. Iniciam-se às 19h e terminam às 22h20min, com intervalo de 20min entre os dois primeiros e os dois últimos módulos, que duram 45min cada. Assim, o curso pode ser concluído em um ano e meio. A escola possui três blocos de área construída com dois pavimentos cada um. Na entrada há uma área de sociabilização, com bancos e mesas em alvenaria. A instituição conta ainda com uma área administrativa, biblioteca, cantina, pátio, auditório, laboratório de ciências. Algumas alunas da EJA já estudaram neste estabelecimento durante o ensino regular e, hoje, são mães de adolescentes que frequentam o diurno.

Pela dificuldade de logística e pelo tempo necessário para realizar esta pesquisa, decidimos manter apenas uma das escolas para dar continuidade à nossa proposta de trabalho. Optamos pela escola estadual por estar mais avançada em alguns procedimentos que já havíamos realizado na mesma, como a exibição do

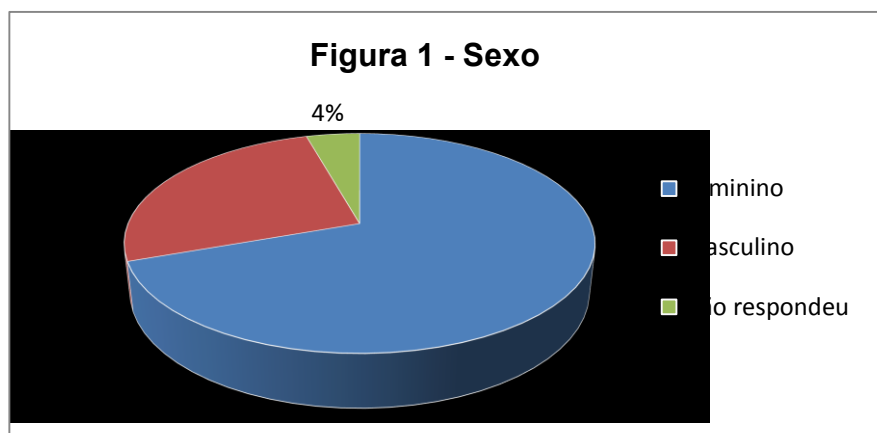
¹⁹ As informações foram colhidas, no primeiro semestre de 2019, com a direção, professores, funcionários e alunos.

primeiro filme e a primeira conversa. Não descartamos, contudo, o material produzido na escola municipal durante o período em que por lá permanecemos, por considerarmos que também enriquece nossas análises.

Reiteramos que **os principais sujeitos do nosso estudo foram 22 alunos de EJA ensino médio noturno de uma escola estadual, sendo 12 jovens e 10 adultos.**

Com o objetivo de conhecer melhor o perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa, aplicamos um questionário semiestruturado (Apêndice A) com 37 questões, sendo 32 fechadas e 2 abertas, que foram agrupadas em quatro blocos: I) Dados pessoais e geográficos; II) Atividade profissional; III) Cultura, lazer, participação e sexualidade; IV) Trajetória escolar.

Expomos, a seguir, alguns²⁰ dos dados obtidos quantificando-os em números absolutos, na maioria dos casos, por gênero e faixa etária.

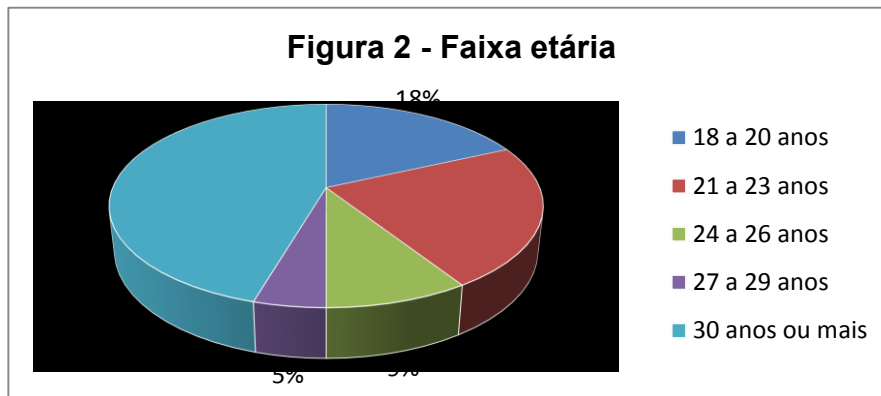


Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Dos 22 alunos do grupo pesquisado, as mulheres têm predominância na turma. Do total dos 12 participantes jovens (até os 29 anos²¹), a metade é do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino. Dos 10 adultos (a partir dos 30 anos), todos são do sexo feminino e possuem filhos, como veremos na figura 6.

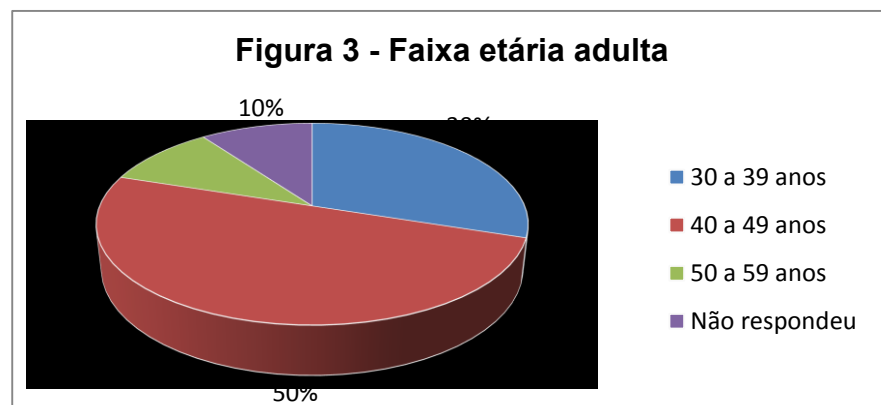
²⁰ Optamos por sintetizar, nos gráficos, os dados que consideramos mais relevantes para o conhecimento do perfil dos principais sujeitos da pesquisa.

²¹ Cf. o Estatuto da Juventude.



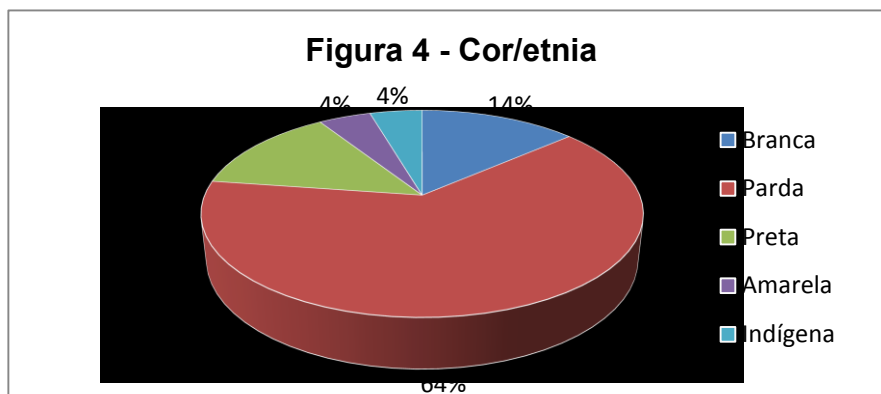
Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Em relação à idade, os jovens, com predominância dos jovens adultos²², somam 55% e os adultos 45% da turma. Conforme dissemos, estes são compostos por mulheres.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

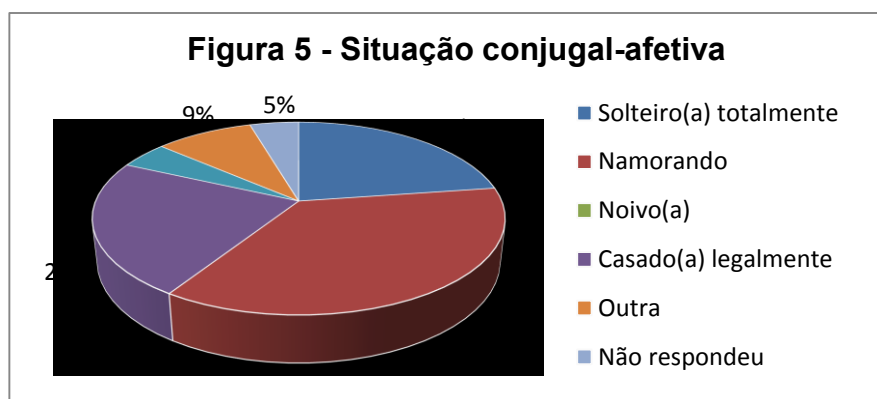
Do total de alunos da turma, as mulheres são mais velhas do que os homens. A faixa adulta prevalece entre os 30 e os 49 anos.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

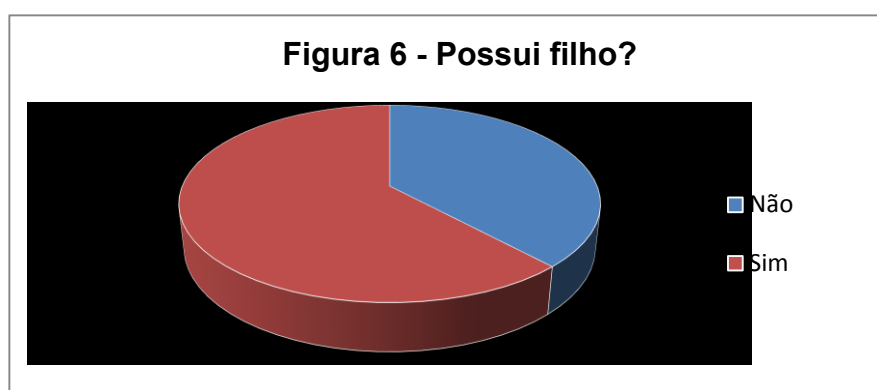
²² Nomenclatura utilizada pelo Estatuto da Juventude.

Na turma, parece haver uma compreensão racial, já que 78% se reconhece como pardo/preto. Entre os jovens rapazes aparece a cor/etnia amarela e indígena, com 1 marcação²³ cada.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

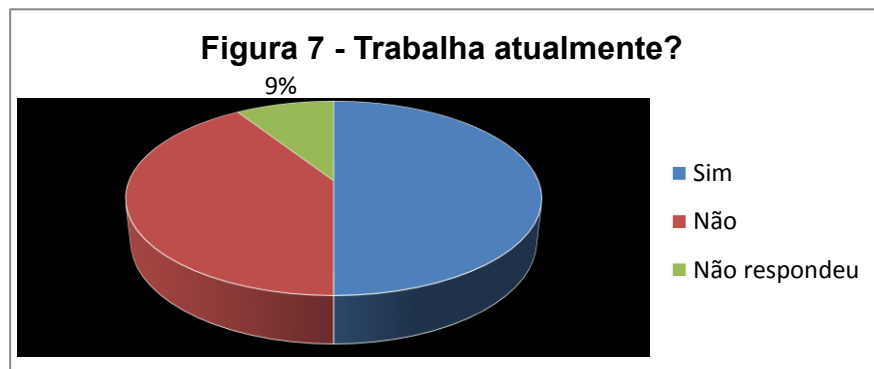
Sobre a situação conjugal, o item “outra” referia-se a alguma situação não contemplada nas opções e foi marcada por 2 adultas, 1 viúva e 1 divorciada. A maioria dos jovens encontra-se namorando. Entre eles, apenas 1 do sexo feminino é casada legalmente. Não houve marcação para um outro item denominado “casado(a) informalmente”, entendido quando os cônjuges moram juntos ou a relação é duradoura, mas ainda não legalizada.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

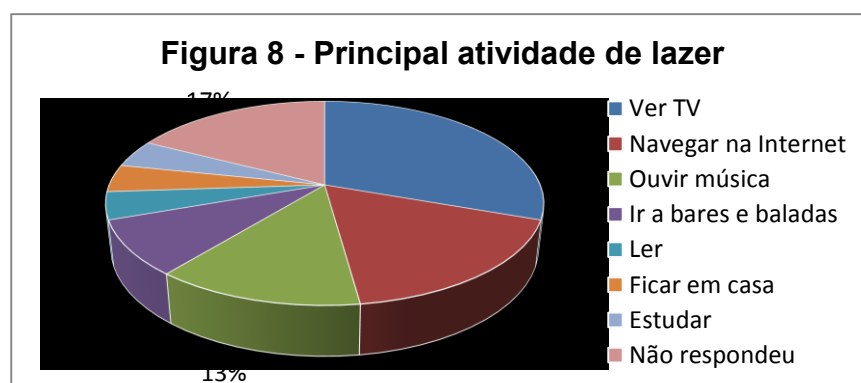
Em se tratando da maternidade/paternidade, todas as adultas são mães e têm entre 1 e 8 filhos. A maioria delas possui 2 filhos. Entre os jovens, 4 possuem filhos, no total de 1 apenas para cada declarante. Os jovens que declararam ter filhos são do sexo feminino.

²³ Entende-se por marcação o item escolhido ou a resposta dada pelo aluno à questão.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

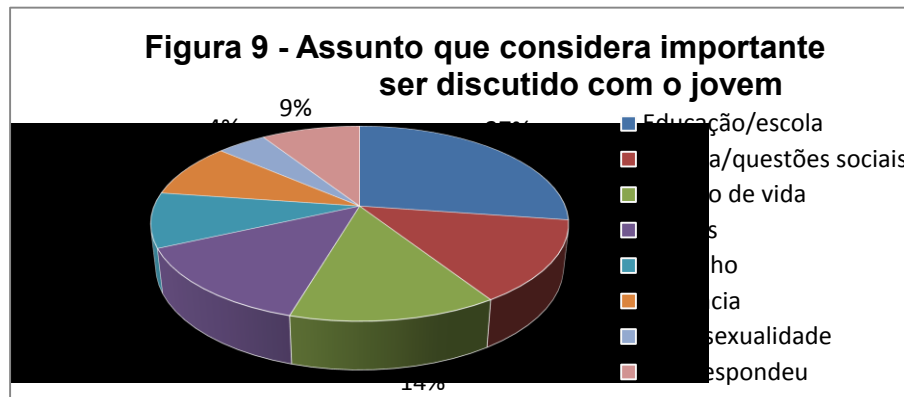
Entre os que trabalham, 5 são jovens e 6 adultas. Balconista é a profissão que mais aparece em ambas as faixas etárias. As adultas são balconista, vendedora, recepcionista, auxiliar de serviços gerais, microempreendedora e uma encontra-se encostada pela previdência. Há uma aposentada. Os rapazes são balconistas (2) e maquiador. As moças são cuidadora de criança e protética. Ainda sobre a relação de trabalho, 2 jovens possuem carteira assinada e 3 não possuem nem pagam a previdência. Já entre a idade adulta, 4 possuem carteira assinada e 2 não possuem, mas pagam a previdência. Os jovens trabalham de 4 a 8 horas diárias e as pessoas adultas de 6 a 8 horas. A média salarial de ambos os segmentos é de 2 salários mínimos.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

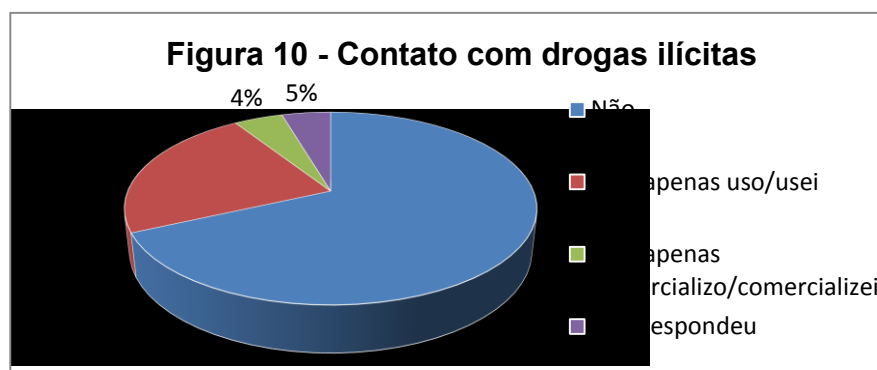
Em relação ao lazer, entre os jovens, a maioria das mulheres prefere ver TV (Netflix e noticiário), 1 prefere navegar na internet (rede social), 1 ouvir música (diversa) e 1 ficar em casa. Já a maioria dos rapazes prefere bar/balada, 1 ver TV, 1 ouvir música (sertaneja) e 1 ler (nas redes sociais). As adultas preferem ver TV (filmes, investigação) e navegar na internet (rede social ou conteúdo misto), 1 prefere estudar e 1 ouvir música (evangélica). Interessante perceber a diferenciação

do aspecto público e privado do lazer, em relação aos gêneros, na faixa etária jovem.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

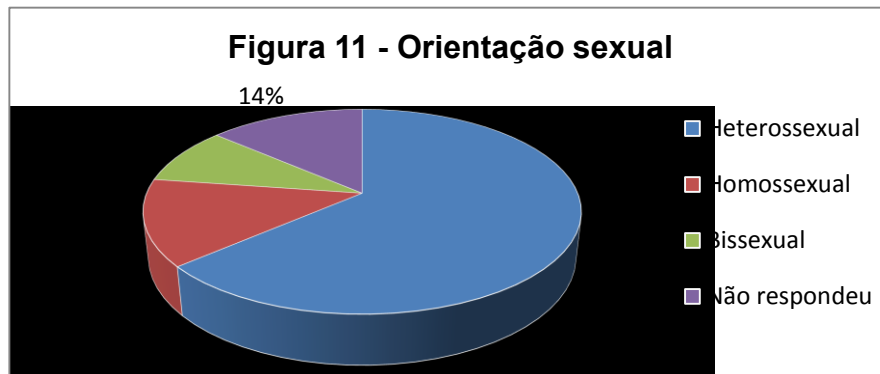
Inicialmente, nossa pesquisa seria feita com o segmento juvenil da EJA. Por isso, essa questão direcionada a ele, no questionário. Optamos em mantê-la por entender que fornece parâmetros para compreendermos o que pensa tanto o jovem quanto o adulto sobre este grupo. Em relação aos assuntos importantes para serem conversados com os jovens, os rapazes apontaram a educação/escola (2 marcações); drogas, política/sociedade, sexualidade, trabalho (1 marcação cada). Já as moças consideram importante falar sobre política/sociedade (2 marcações), educação, droga e violência (1 marcação cada). As pessoas adultas acham importante conversar com os jovens sobre educação e projeto de vida (3 marcações cada), trabalho, violência e drogas (1 marcação cada).



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

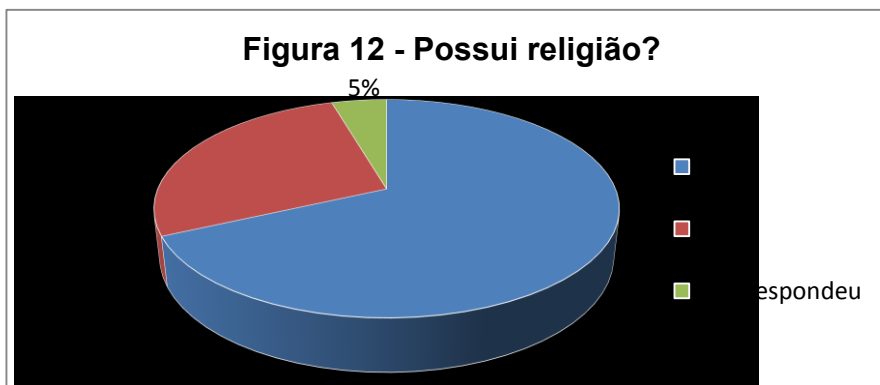
Na questão do contato com drogas ilícitas, entre os jovens, 2 mulheres disseram não ter contato com elas, 3 disseram ter contato apenas para uso e 1 não respondeu. Quanto aos rapazes, 3 disseram não ter contato, 2 apenas fazem ou

fizeram uso e 1 comercializa ou comercializou. Nenhuma adulta tem ou teve contato com drogas.



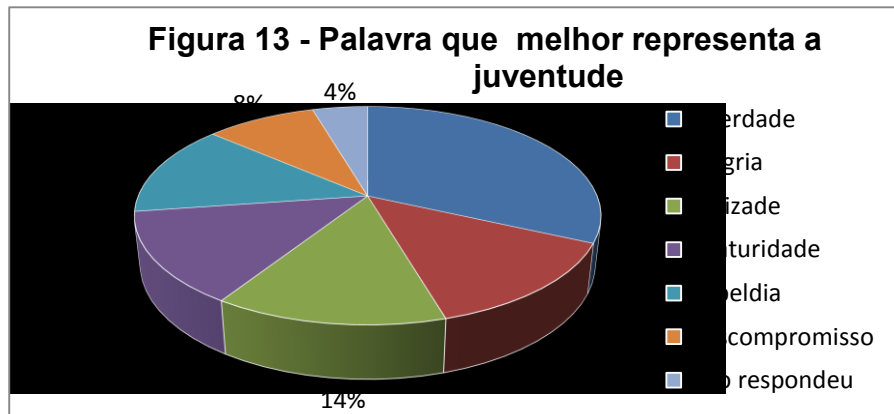
Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Sobre a orientação sexual, entre os alunos jovens, 3 moças disseram ser heterossexuais, 1 homossexual, 1 bissexual e 1 não respondeu. Dos rapazes da turma, 4 disseram ser heterossexuais, 1 homossexual e 1 bissexual. Já entre as adultas, 7 disseram ser heterossexuais, 1 homossexual e 2 não responderam.



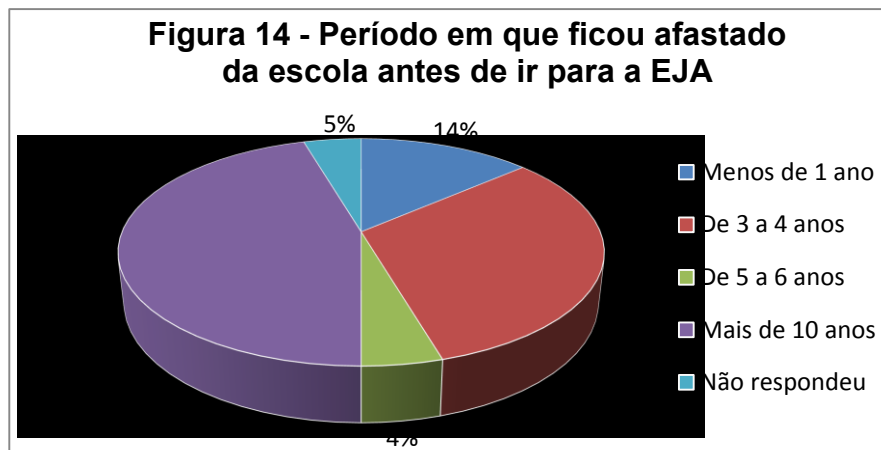
Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Na questão religiosa, observamos que, no segmento juvenil, entre as mulheres, 5 possuem religião, sendo 4 evangélicas e 1 umbandista. Uma moça não respondeu. Entre os rapazes, 3 têm religião, sendo 2 católicos e 1 evangélico. Outros 3 disseram não ter religião. Já entre as adultas, 7 possuem religião, sendo 3 católicas, 2 evangélicas, 1 espírita e 1 que se afirma cristã. Outras 3 não possuem religião. Em síntese, temos, na turma: 7 evangélicos, 5 católicos, 1 espírita, 1 umbanda, 1 cristão, 6 sem religião e 1 que não respondeu.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

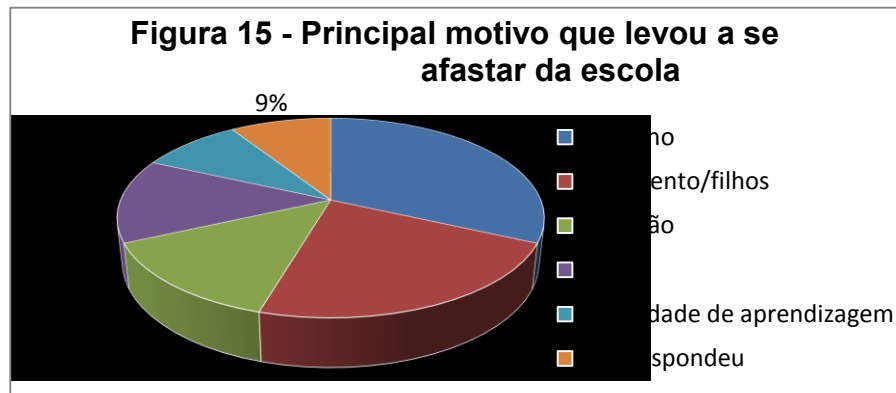
Assim como a questão da figura 9, esta aqui relacionada à representação da juventude também seria dirigida especificamente para o público jovem, mas vale a mesma justificativa dada, já que, a nosso ver, é importante a opinião de ambos os segmentos etários pesquisados. Para as adultas, a juventude é representada pelas palavras: liberdade (3 marcações), rebeldia e descompromisso (2 marcações cada), alegria, amizade e imaturidade (1 marcação cada). Entre os rapazes, juventude é: liberdade (3 marcações), amizade (2 marcações) e alegria (1 marcação). Para as moças, ela é: imaturidade (2 marcações), alegria, liberdade, rebeldia (1 marcação cada). Uma moça não respondeu.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

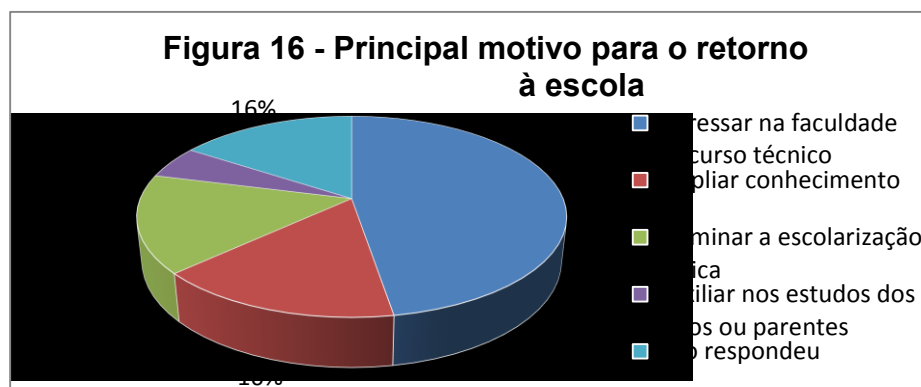
Em relação ao tempo de afastamento da escola, das jovens da turma, 4 estiveram afastadas entre 3 e 4 anos, 1 entre 5 e 6 anos e 1 por menos de 1 ano. Dos rapazes, 3 se afastaram de 3 a 4 anos, 2 por menos de 1 ano e 1 não respondeu. Todas as pessoas adultas se afastaram da escola por mais de 10 anos,

chegando esse afastamento ser de até 33 anos, o que configura, certamente, lidarem com uma outra experiência de escolarização.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

A respeito do principal motivo que levou ao afastamento da escola, entre as jovens, 2 se afastaram por motivo de casamento/filho, 1 por motivo de trabalho, 1 por dificuldade de aprendizagem, 1 por expulsão e 1 por opção. Já entre os rapazes, 3 se afastaram por causa do trabalho, 2 por expulsão e 1 por opção. Quanto às adultas, 3 se afastaram devido ao trabalho, 3 por causa do casamento/filho, 1 por dificuldade de aprendizagem, 1 por opção e 2 não responderam. Nota-se que a relação trabalho/escola afeta indistintamente ambas as faixas etárias.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

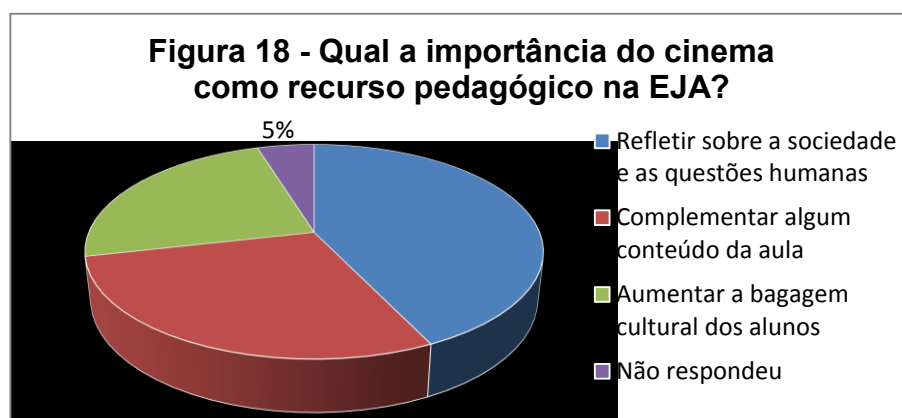
O principal motivo para o retorno à escola também foi descrito pelos pesquisandos. Para as alunas adultas é fazer faculdade ou curso técnico (5 marcações), ampliar os conhecimentos (2 marcações) e auxiliar nos estudos de filhos ou parentes (1 marcação). Há 3 que não responderam. Entre os jovens do sexo masculino, voltar à escola tem como objetivo terminar a escolarização básica (3 marcações), ampliar conhecimentos (2 marcações) e ingressar na faculdade ou

curso técnico (1 marcação). Para as jovens, o retorno pressupõe fazer faculdade ou curso técnico (3 marcações), terminar a escolarização básica (2 marcações) e ampliar os conhecimentos (1 marcação). Percebe-se, no conjunto das respostas, a perspectiva da longevidade escolar. A escolarização, para este grupo, é vista como parte dos projetos de vida.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Em relação à aprendizagem na EJA, foi perguntado se existia e em que área ocorreria a maior dificuldade. Entre os alunos jovens, as mulheres têm mais dificuldade tanto em Matemática quanto em Linguagens (3 marcações para cada uma dessas áreas). Já os homens possuem mais dificuldade em Matemática (3 marcações), seguido de Linguagens e Ciências Humanas (1 marcação cada). Apenas 1 rapaz não respondeu. Os adultos encontram mais dificuldade em Matemática (4 marcações), seguido de Linguagens e Ciências da Natureza (1 marcação cada). Também apenas 1 adulto não respondeu. Percebe-se que a Matemática é um desafio para quase a metade do grupo, em ambas as faixas etárias.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

A respeito do cinema como recurso pedagógico, foi apontado, pelas moças da turma, que ele é importante para refletir sobre questões sociais e humanas (5 marcações) e para complementar conteúdo (1 marcação). Entre os rapazes, disseram que a importância é para complementar conteúdo (3 marcações), aumentar a bagagem cultural, refletir sobre questões sociais e humanas e desenvolver o gosto artístico (1 marcação cada). Já entre as alunas adultas, alegaram que é para aumentar a bagagem cultural (4 marcações), complementar conteúdo e refletir sobre questões sociais e humanas (3 marcações cada). Há, nas respostas, um indicativo do cinema como elemento de mediação cultural.

Para conhecer também um pouco dos 14 alunos da escola municipal, sintetizamos, no quadro abaixo, algumas informações colhidas através do mesmo questionário sociocultural.

Quadro 5 – Perfil da turma de EJA da escola municipal

Continua

Questão	Resposta	Categoria	
		Jovem	Adulto
Nº de alunos	14	8	6
Percentual	100%	57% Média de idade: 21,5 anos	43% Média de idade: 42 anos
		As mulheres, tanto jovens quanto adultas, são um pouco mais velhas que os homens. Há uma aluna com 58 anos.	
Dados pessoais			
Sexo	Feminino: 21% Masculino: 79%	14% 86%	22% 78%
Cor/etnia	Parda: 33% Amarela: 33% Preta: 27% Branca: 7%	38% 24% 38% 00%	33% 33% 17% 17%
Filhos	Sim: 36% Não: 64%	25% 75%	50% 50%
Atividade profissional			
Trabalho	Sim Não	50% 50%	100% 00%

Quadro 5 – Perfil da turma de EJA da escola municipal

Continua

Questão	Resposta	Categoria	
		Jovem	Adulto
Cultura, lazer, participação e sexualidade			
Atividade de lazer preferida	TV	13%	33%
	Internet	13%	33%
	Música	00%	17%
	Parque	00%	17%
	Bar/balada	13%	00%
	Quadra/clube	13%	00%
	Shopping	13%	00%
	3 marcaram várias opções		
Assunto importante para conversar com jovem	Educação/escola	25%	50%
	Projeto de vida	13%	33%
	Política/questões sociais	13%	00%
	Drogas	13%	00%
	Saúde/sexualidade	00%	00%
	1 marcou vários assuntos		1 não respondeu
Drogas ilícitas	Não tem/teve contato	37%	83%
	Usa/usou	50%	17%
	Comercializa/comercializou	13%	00%
Orientação sexual	Heterossexual	100%	50%
	Homossexual	00%	33%
	Não respondeu	00%	17%
Religião	Possui	75%	83%
	Não possui	25%	17%
	5 são cristãos 1 é satanista		3 são cristãos 2 não relataram qual
Palavra que representa a juventude	Liberdade	13%	66%
	Alegria	61%	17%
	Novidade	00%	17%
	Amizade	13%	00%
	Outra*: depressão	13%	00%
	* Resposta espontânea		
Trajétoria escolar			
Tempo de afastamento da escola	Menos de 1 ano	50%	17%
	1 a 2 anos	37%	00%
	3 a 4 anos	00%	17%
	5 a 6 anos	13%	33%
	7 a 9 anos	00%	33%
	Mais de 10 anos	00%	00%

Quadro 5 – Perfil da turma de EJA da escola municipal

Questão	Resposta	Categoria	
		Jovem	Adulto
Motivo do retorno à escola	Demanda do mercado de trabalho	00%	66%
	Fazer faculdade ou curso técnico	37%	17%
	Terminar ensino básico	63%	17%
Área que tem maior dificuldade	Matemática	50%	62%
	Linguagens	25%	25%
	Ciências da Natureza	25%	00%
	Ciências Humanas	00%	13%
Importância do cinema na EJA	Aumentar bagagem cultural	50%	83%
	Complementar conteúdos	37%	17%
	Refletir sobre a sociedade/questões humanas		
		13%	00%

Conclusão

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

O quadro 5 revela a amostra com a qual trabalhamos na escola municipal. Mesmo sem a intenção de apresentar um detalhamento analítico sobre os dados, entendemos que servem também para promover discussões futuras a respeito do pensamento e dos modos de ser dos jovens e dos adultos que se interagem nos espaços de EJA.

É importante destacar que a instituição escolar abriu-se para um público, até então excluído dela, somente no final do século XX²⁴, após as políticas de acesso ao ensino. Os pobres, negros, mulheres, trabalhadores, moradores do campo e dos aglomerados urbanos, grupos minoritários passaram a frequentar um espaço cujo acesso não garantiu a qualidade dos serviços prestados e muito menos as especificidades exigidas pela nova demanda. Reconhecemos alguns limites da escola no tocante às metas de ensino e aprendizagem, bem como em sua função socializadora e normatizadora para os novos sujeitos da educação.

No contexto desse processo de democratização da escola, está a Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma modalidade da Educação Básica destinada às pessoas que não puderam cursar o ensino fundamental e médio na idade

²⁴ Cf. CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.

considerada certa. É garantida por lei²⁵. Portanto, um direito e, no nosso entendimento, um compromisso político com a população trabalhadora e das classes populares que geralmente sofrem processos excludentes e de acesso e permanência à escolarização regular. O poder público deve garantir a sua oferta gratuita²⁶. A idade mínima para o ingresso é 15 anos, no ensino fundamental, e 18 no médio²⁷. Não há idade máxima, configurando que, tanto a juventude quanto a fase adulta são momentos exemplares de aprendizagem. Dessa forma, a EJA tem como fundamento a troca de experiências particulares e a partilha de saberes entre os seus sujeitos heterogêneos, especificamente no aspecto geracional.

Para Arroyo (2009) a educação é um direito a conhecer, conhecer-se e ser reconhecido. A escola, e em especial a pública, deve ser o lugar do corpo e da voz daqueles que, muitas vezes, ficaram esquecidos e, hoje, por direito, “chegaram sem pedir licença [...]”. Durante décadas ficaram tão silenciosos, ou tão silenciados, que nem pareciam estar lá” (ARROYO, 2009, p. 33). É preciso ver esses “corpos que falam até quando silenciados” (ARROYO, 2009, p. 122), pois são carregados de experiências particulares que dão sentidos diversos às suas trajetórias. Percebe-se que a conduta dos alunos, expressão de sua condição de sujeitos livres, nem seja a maior preocupação da instituição de ensino, mas os novos saberes que chegam e desafiam o *status quo* e a forma escolar secularizada.

Por vezes, nossos alunos, passam anos assistindo aulas onde se explica tudo, menos suas vidas. Por que a escola e seus professores que sabem tanto sobre tantas matérias pouco sabem e explicam sobre a infância, a adolescência, a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, culturas, valores (ARROYO, 2009, p. 305)?

O autor focaliza a nova questão da escola: a sensibilidade para com as infâncias e as juventudes como inspiração para o caminho da pedagogia, principalmente aquela voltada às camadas populares. Para ele, mesmo os problemas mais sérios em torno dos reais sujeitos da educação, como o desemprego, a fome, a violência, a droga, o crime devem servir de iluminação para

²⁵ O Art. 208 da Constituição Federal assegura a todos, inclusive a quem não pôde ter acesso na idade certa, o direito à educação básica. Contudo, a LDB (Lei 9394/96), no Capítulo II, Seção V, Art. 37 e 38, normatiza a EJA. Há outros documentos inferiores, porém não menos importantes em seus conteúdos, como a Resolução nº 01/2000 e o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, que orientam o currículo e a metodologia da EJA, respectivamente.

²⁶ Lei 9394/96, Art. 37 § 1º.

²⁷ Idem., Art. 38 I e II.

uma aliança a ser estabelecida com o ser humano presente no aluno e acompanhá-los não nas pautas utópicas remotas ou futuras, mas justamente na tensão, no sentido da reflexão e da não naturalização, em torno das condições a que são submetidos esses sujeitos, na sociedade como um todo e, em particular, dentro da própria escola.

Arroyo (2009, 2012) também insiste em dizer que esses alunos não são carentes, mas preenchidos de “nãos” por uma pedagogia que fala por eles na reprodução da lógica da educação conservadora hegemônica. Ainda costumam ser julgados por aquilo que lhes falta e quase nunca pelo que têm de característico. Esses novos sujeitos exigem uma nova pedagogia porque põem em xeque a didática, a socialização e a própria formação humana. Arroyo (2012) entende que a presença coletiva afirmativa que chega à escola é uma forma de contestação ao modo como foram pensados durante séculos.

O movimento que se propõe educa-los vai de cá para lá, o movimento atual dos coletivos populares é de lá para cá. Fazendo-se presentes, com uma afirmação positiva no campo, na cidade, na política, nos centros de cultura e de conhecimento. Um movimento de diálogo horizontal no reconhecimento (ARROYO, 2012, p. 59).

Uma radicalização da pedagogia é proposta por Arroyo (2012), pois esta deveria fazer os sujeitos entenderem melhor suas formações identitárias, bem como os processos sociais e as formas de poder aos quais se submetem. A aproximação com o educador e mestre Paulo Freire (2005) se dá nesta crítica à escola como mantenedora de uma idealização de ser humano reforçada pela lógica colonizadora. Freire (2005) chama de “educação dialógica” aquela que constrói o pensamento crítico e emancipatório. Nesta, não se pode fugir do debate, da realidade, do respeito às experiências. A voz do educando tem valor fundamental em todo o processo educativo e, ao educador, cabe instigar para a formação de sujeitos mais críticos e agentes de transformação social. Dialogar com os saberes que chegam com o novo público da escola e colocá-los a serviço da emancipação e da humanização é um desafio a ser encarado, ultrapassando-se a ideia de educação enquanto oportunidade e sim como um direito social.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2005, p. 81).

Os jovens, adultos e idosos que compõem o público da EJA geralmente são pessoas que passam por alguma exigência profissional (iniciar ou ascender no trabalho), familiar (ler e fazer anotações ou auxiliar nas tarefas escolares de parentes), social (acessar o código escrito para exercer a cidadania plena) e pessoal (investir no conhecimento, prosseguir os estudos ou ocupar o tempo)²⁸. Todos esses objetivos inserem em dois eixos intrínsecos: melhorar as condições de vida e ter a possibilidade de inclusão social. Apesar de carregarem as marcas de exclusões sociais resultantes da falta de acesso à educação regular, ao mundo digno do trabalho, à cultura, à política e à economia, são sujeitos com responsabilidades e experiências socioculturais construídas no âmbito não escolar cujas dimensões são levadas diretamente para dentro da escola articulando-se com estas (DAYRELL, 2012).

Na perspectiva da Teoria da Reprodução, do sociólogo francês Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 2007), a escola naturaliza as desigualdades culturais, ao ignorá-las através da estrutura escolar. Para o teórico, ela propaga a cultura da elite e às classes populares resta pouco a fazer, a não ser esperar os ensinamentos da própria instituição acreditando que estes estão corretos. É exatamente isso que a EJA pode problematizar: a dupla, quiçá tripla exclusão, especialmente do jovem. Primeiro, durante o ensino regular, quando é convidado a se retirar, por ultrapassar a faixa etária dos seus pares, após um quadro de repetência, evasão ou expulsão. Depois, no aspecto geracional, já na própria EJA, quando os colegas adultos acham que ali não é lugar de gente mais nova. Por último, pela sociedade, por causa do tipo de curso em que se matriculou, considerado inferior. O adulto também passa pelo processo excludente quando, na visão dos mais jovens, não precisa mais estar num ambiente educacional, por já atingido determinada idade.

Esta modalidade de ensino não pode ser entendida como um mero reparador do tempo e do conteúdo perdidos, haja vista a variação de idades, interesses, estímulos, experiências e modos de aprender. Diferentemente dos adultos e pessoas idosas, os jovens, por exemplo, estão mais ligados às novidades e às

²⁸ Alguns motivos para estar na EJA foram explicitados no questionário aplicado ou ditos pelos alunos em conversas durante o trabalho de campo.

tecnologias, além das suas culturas de origem e vivências. Por isso, as aprendizagens devem se configurar não apenas no nível conteudista tardio ou na supremacia da alfabetização, como pensam alguns profissionais, mas em habilidades que atendam às diversas trajetórias e necessidades dos que por lá passam. Como foi dito, o eixo da EJA deve ser a experiência de vida dos sujeitos ali presentes, em que conhecimento formal e informal andam juntos, com respeito às histórias e ritmos de cada estudante. Interessa que o momento da EJA também seja mais uma experiência para o aluno, auxiliando-o no seu processo de autonomia e cidadania.

Para não reforçar a lógica de uma primeira exclusão em torno da incompatibilidade entre o trabalho e a escola, a incapacidade cognitiva ou a suposta indisciplina que expulsou o jovem da escola regular, como temos visto atualmente (CARRANO, 2007), esta fase escolar requer uma forma específica de ser pensada, por exemplo, na flexibilização do agrupamento dos alunos, no currículo, nos métodos de ensino, na linguagem, no material didático e nos instrumentos de avaliação. Entendemos que a EJA demanda uma práxis pedagógica que contemple as vozes dos sujeitos ali presentes. Almejam-se práticas que oportunizem destrezas para melhor intervirem nas demandas dos seus cotidianos. No caso dos jovens, muitos têm na escola um dos poucos espaços de vivência das juventudes não contempladas em outras instâncias. Eles podem realizar ali atividades mais significativas para a construção de suas identidades e subjetividades do que simplesmente comparecerem às aulas para receberem a certificação. Um dos caminhos, proposto por Carrano (2007), dialoga com este nosso estudo, que é o de “praticar a escuta e a atenção que pode nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais e do compromisso político entre sujeitos de diferentes experiências e idades” (CARRANO, 2007, p. 10).

Pensando no processo de juvenilização da EJA, comentado por Carrano (2007), é importante não reproduzir a exclusão anterior a que foram submetidos os jovens, na escola regular, geralmente por questões ligadas à indisciplina ou ao aspecto cognitivo. Nesta nova modalidade, esses alunos construiriam suas expectativas a partir da experiência escolar diária e não mais em torno daquilo que

os afastou na escola anterior. A trajetória se pautaria em outra forma de ver a escolarização.

Concordamos com a visão de Arroyo (2009) de que é necessário resgatar o que o sistema priva desse sujeito jovem a todo o tempo: a história do seu grupo familiar, social, étnico. É isso que o faz reconhecer-se como ser com trajetória histórica e dignidade própria. Sua positividade está nesse sentimento de pertença, mesmo com vivências tão precárias. Assim, não se sente uma geração fracassada, como dissemina o discurso da mídia, da família e, muitas vezes, o da escola.

Um ponto fica logo muito claro na memória de suas trajetórias: não são personagens errantes, sem rumo, sem valores, sem vontade, atolando-se por teimosia nas areias movediças da droga, da prostituição ou da violência. Sabem-se vítimas das adversas e perversas condições sociais, dos limites [...] a que são condenados. Mas eles mesmos têm uma imagem positiva de sua família [...]. Têm uma imagem positiva de si mesmos, de seus esforços para sobreviver, para não se atolar em atraentes areias movediças (ARROYO, 2009, p. 90).

Mesmo com todas as dificuldades que trazem, os mais novos, maioria na EJA (CARRANO, 2007), não podem ser vistos com perplexidade pelos adultos, incluindo os próprios colegas, por acharem que desestabilizam a ordem escolar. Para Dayrell (2012), a presença maciça dos jovens neste espaço, antes considerado de adulto, traz uma mudança.

A escola cessa de ser modelada pelos critérios únicos da sociabilidade adulta e vê penetrar aqueles da sociabilidade juvenil, operando com lógicas e critérios próprios [...], que podem entrar em choque com os existentes na escola (DAYRELL, 2012, p. 307).

Essa mudança tensiona a escola, quando esta ignora as questões geracionais ou acredita resolvê-la separando as turmas por idade. A EJA tem um duplo desafio complexo: pensar nos alunos adultos, trabalhadores e até pais de família que investem no futuro profissional e intelectual, e nos jovens que evadiram do ensino regular e, muitas vezes, não têm um projeto de vida desenhado ainda. Percebemos que esta modalidade tende a dialogar melhor com o aluno trabalhador do que com as culturas juvenis ali manifestas. Cabe à EJA investir num projeto que conviva com as diferenças e considere realmente as experiências. Torna-se necessário rever a modalidade como um espaço de aprendizagem e de trocas entre os diferentes, sobretudo no aspecto geracional.

Sendo uma modalidade específica de ensino, a EJA não pode configurar-se somente sob a égide de uma educação compensatória, reparadora e com fortes resquícios da escola regular que prioriza a alfabetização e a certificação e sim numa dimensão que pressupõe o encontro e a partilha. Seu caráter tende a ser emancipatório e de reelaboração do próprio saber. Tanto o “ser jovem” quanto o “ser adulto”, neste lugar, tem a ver com a noção de tempo presente e um futuro próximo, já que o passado costuma ser visto como perdido para os dois públicos. As trajetórias heterogêneas, marcadas pelo retorno ao estudo, mesmo com intenções diferentes, não são menos importantes umas das outras. A escola precisa compreender que as escolhas e os saberes deixam de ser apenas utilitários, mas reflexos também de nossas subjetividades.

Enquanto educação continuada, a EJA deveria questionar sua posição colonizadora que, muitas vezes, assume a hierarquia cultural dominante e reforça as desigualdades e injustiças nos próprios sujeitos que lá frequentam, mesmo sendo uma das maiores formas concretas de inclusão social. Os saberes que chegam a este lugar não podem ser vistos como inferiores ou ilegítimos sob o olhar da cultura hegemônica, que tem que ser problematizada ao ponto de perceber que outros modos de vida são possíveis e podem estar ao nosso alcance.

Ainda sob a ótica da Teoria da Reprodução (NOGUEIRA; CATANI, 2007), a escola não despreza nem se esforça para mudar o formato secular da instituição escolar. Desse modo, a cada dia, cria menos vínculo real com seu público advindo das camadas populares sem êxito nela, cujas relações que se firmam costumam estar ligadas aos atos assistencialistas e de certificação apenas.

Entendemos que essa pesquisa, por mais que pareça não trazer elementos que configurem um aprendizado clássico da cultura escolar, promove a aprendizagem de si e do outro que, através da partilha de conhecimentos e vivências, fortalece o envolvimento e altera a própria ação do sujeito diante do seu processo educativo.

3.3 Os procedimentos

Diante do que fora mencionado a respeito da proposição, dos objetivos, da base teórica, da metodologia e dos sujeitos dessa pesquisa, cabe-nos detalhar o

processo pelo qual ela se desenvolveu. Além da tentativa de compreensão das interações, circulação dos saberes e socialização de experiências promovidas pelos alunos da EJA mediadas pelo cinema, o caminho percorrido por este estudo aponta outras intenções atreladas a essa. Podemos dizer que traçar um perfil desses estudantes e fomentar espaços de fala, escuta, relatos de vida e discussão de ideias estejam entre as principais. Falar, apreciar e acessar a arte, aqui representada pela figura do cinema, também está dentro do que propomos, uma vez que este segmento estudantil costuma ser afastado desse contato de maneira econômica, social e, sobretudo, cultural.

Em Minayo (2012), vemos que a pesquisa não é apenas um conjunto de dados analisados por determinados instrumentos neutros, mas condicionada a fatores sociais e históricos como o objeto investigado, os sujeitos concretos das atividades, os bases teórico-ideológicas do pesquisador, as técnicas utilizadas e as relações interpessoais e simbólicas que surgem durante o processo. Sem contar o trabalho de campo, que “é uma porta aberta para o novo” (MINAYO, 2012, p. 76).

Com o intuito de articular os objetivos, a fundamentação teórico-metodológica e a análise dos resultados colhidos, a partir da abordagem qualitativa, que pauta-se nas relações entre os sujeitos e seus diferentes contextos sociais e simbólicos cuja compreensão dos fenômenos ocorre nos significados atribuídos aos valores partilhados no grupo (MINAYO, 2012), torna-se necessário dizer que nossa investigação da tríade cinema, educação (na perspectiva da EJA) e experiência não ocorre de forma isolada dentro da escola, mas extrapola seus muros.

Compreender e validar nossos achados transformando-os em conhecimento acadêmico-científico requer instrumentos e um rigor que ora detalhamos. Após a definição do objeto de estudo, dos sujeitos da pesquisa, do aparato teórico-metodológico fomos a campo desenvolver uma observação participante. Isso permitiu o acesso aos alunos, a documentos, à estrutura física e ao funcionamento das instituições que almejávamos, relacionando os aspectos político-pedagógicos e estruturais aos contextos socioculturais dos envolvidos. Para Minayo (2012), há um sentido prático da observação: livrar-se dos prejulgamentos colocando-se no mundo dos pesquisandos para entender suas experiências e princípios. É um trabalho de corpo a corpo com os interlocutores. A observação participante é aquela em que o

pesquisador se coloca como observador de um sistema social, com a finalidade de realizar uma investigação científica [...]. Ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo (MINAYO, 2012, p. 70-71).

Feitos os contatos e a explicação da pesquisa aos gestores e corpo docente de duas unidades escolares, escolhidas por suas localizações e pelo tempo de funcionamento da EJA – a escola municipal, na Regional²⁹ Centro-sul, e a estadual, na Regional Venda Nova – realizamos a observação por 30 dias ininterruptos em cada. Uma após a outra. Durante a inserção no campo, acompanhamos um professor que se dispôs a nos receber em suas turmas. A aproximação com os alunos dentro da sala de aula e em outros espaços escolares, bem como as sugestões do professor que acompanhávamos, fez com que optássemos, ao final da primeira semana de observação, por uma única turma, em cada escola, para desenvolver a segunda etapa do trabalho. As turmas selecionadas correspondiam ao início do ensino médio (equivalente ao 1º ano).

Essa segunda etapa constou da explicação dos propósitos e da metodologia do nosso estudo aos alunos cuja participação era livre e dentro do horário de aula cedido pelo professor, conforme sua conveniência e disponibilidade, já que tínhamos a intenção de interferir o mínimo possível na rotina escolar e não causar prejuízo aos estudantes. Os encontros realizados, a partir daqui, foram previamente combinados com o professor e divulgados antecipadamente para os alunos.

Nesse período, que na escola municipal durou mais 10 dias e na estadual mais 30, foi aplicado um questionário (Apêndice A) para traçar o perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa. Os dados foram expostos na seção 3.2 (Figuras 1 a 18 e Quadro 5). Também fizemos uma sondagem (Apêndice B) com 10 questões abertas para verificar a experiência dos alunos com a sétima arte.

Os dados que consideramos mais relevantes sobre a relação dos alunos com o cinema seguem compilados no quadro a seguir.

²⁹ Divisão administrativa do município.

Quadro 6 – Sondagem sobre a experiência do aluno da EJA com o cinema

Questão	Escola municipal 09 alunos	Escola estadual 14 alunos	Total 23 alunos
Estilo de filme preferido	Ação: 11% Comédia: 11% Terror: 11% Todos: 11% Vários: 56% - -	Ação: 7% Comédia: 14% - Todos: 7% Vários: 44% Drama: 14% Gospel: 14%	Ação: 9% Comédia: 13% Terror: 4% Todos: 9% Vários: 47% Drama: 9% Gospel: 9%
Quantidade de filmes que assiste por mês	Um: 22% - Três: 11% Quatro: 11% Cinco: 22% Mais de dez: 34% -	Um: 14% Dois: 14% Três: 7% Quatro: 14% Cinco: 14% Mais de dez: 14% Sem resposta: 23%	Um: 17% Dois: 9% Três: 9% Quatro: 13% Cinco: 17% Mais de dez: 22% Sem resposta: 13%
Principal representação do jovem no cinema	Corajoso: 11% Empolgação: 56% Esperança: 11% Várias: 22% Respostas recorrentes: sexo, droga e crime	- - - Várias: 29% Marginal: 7% Preto: 14% Violência: 14% Sem resposta: 36% Respostas recorrentes: estudante, inconsequente, sem respeito, brincalhão	Corajoso: 4% Empolgação: 22% Esperança: 4% Várias: 26% Marginal: 4% Preto: 9% Violência: 9% Sem resposta: 22%
Discute o filme após assisti-lo?	Sim: 44% Não: 34% Às vezes: 22%	Sim: 64% Não: 29% Às vezes: 7%	Sim: 57% Não: 30% Às vezes: 13%
O filme pode alterar algo em sua vida?	Sim: 44% Não: 34% Às vezes: 22% - Respostas recorrentes: maneira de pensar a vida, descoberta da felicidade, dá medo	Sim: 65% Não: 7% Às vezes: 21% Sem resposta: 7% Respostas recorrentes: pensar nas coisas boas, fé e conhecimento, motivação, reflexão social	Sim: 57% Não: 17% Às vezes: 22% Sem resposta: 4%

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

O quadro 6 revela o contato dos alunos da EJA com o cinema. Os dados apresentados apontam os estilos preferidos, a intensidade com que assistem a

filmes, a representação do jovem na tela e a repercussão da sétima arte com a própria vida. O compilado serve de parâmetro para pensarmos a relação das camadas populares com este artefato cultural.

Em ambas as escolas, os alunos foram bem receptivos à nossa proposta havendo o combinado de que aqueles que não aceitassem participar da pesquisa fariam atividades relacionadas com a aula em questão, o que poucas vezes ocorreu, apenas na escola estadual. Como seriam exibidos e discutidos filmes, houve a reorganização dos tempos e espaços escolares, a fim de que se criassem condições para que isso acontecesse de maneira satisfatória. Era comum a presença do professor no acompanhamento dos trabalhos. Na escola municipal, foram exibidos 2 filmes, um deles no auditório e o outro na própria sala de aula. Na estadual houve 4 filmes e uma dinâmica de finalização. A primeira exibição aconteceu também no auditório. As demais sessões, tanto filmicas quanto de conversação, realizaram-se no Laboratório de Ciências. Geralmente, as conversações eram realizadas no mesmo dia da exibição dos filmes, permitindo que a participação fosse mais eficaz. Quando isso não acontecia, quebrava-se um pouco da sequência dos trabalhos com dispersões e desconcentração de algumas pessoas. Era preciso uma intervenção maior da nossa parte, no sentido de não perder o foco e democratizar as falas.

Os equipamentos para a projeção foram cedidos pelas escolas e o restante da materialidade utilizada na pesquisa foi integralmente providenciada pelo pesquisador. Para o registro e a coleta dos dados, usamos o caderno de campo onde fizemos anotações desde a primeira observação. Algumas sessões de exibição e de conversação foram fotografadas com nossa máquina fotográfica e o celular. Este foi empregado também para a gravação das conversações, que foram transcritas para serem analisadas e estão no capítulo 4. Com uma filmadora, foi feita a filmagem da primeira conversação realizada em cada escola, já que tínhamos interesse em produzir um vídeo a respeito da metodologia adotada neste trabalho.

As conversações eram conduzidas em círculo, logo após a exibição dos filmes. Não tinham um tempo pré-determinado, pois ficávamos presos à disponibilidade do professor e da escola. Houve sessão de 35min. e também de 1h50min. A partir das imagens filmicas e suas possíveis aproximações com a vida dos alunos fazíamos provocações para a fala livre e as repercussões causadas pelo

que assistiam. Usamos como critério para a escolha dos filmes a pauta juvenil. As obras teriam que trazer aspectos do universo das juventudes. Excepcionalmente, o primeiro filme exibido em cada escola foi proposto pelo pesquisador, após a observação das demandas de cada turma. Na escola estadual, a questão do território e do pertencimento era relevante, pois a comunidade escolar assumia com afeto aquele espaço. Na municipal, os aspectos do mundo do trabalho surgiam com frequência, visto que alguns alunos chegavam atrasados ou saíam mais cedo alegando compromissos profissionais e também por discutirem esse assunto atentamente quando aparecia em algumas aulas. Dessa forma, os filmes *Uma onda no ar* (BR, 2002) e *Que horas ela volta?* (BR, 2015) foram levados, respectivamente, às turmas por apresentarem tais temáticas em seus enredos. As demais obras foram definidas pelos alunos, tendo em vista o critério adotado.

Como dissemos na seção 3.2, nossa intenção inicial era desenvolver a pesquisa em duas escolas. Porém, pelo tempo que dispúnhamos e a logística envolvida, tivemos que optar por uma delas. Assim, além da observação, realizamos apenas 2 momentos de conversação, na escola municipal, e encerramos as atividades nela, sem abandonar o que já havia de material produzido. Decidimos continuar, na estadual, pelo fato de estarmos um pouco mais adiantados, em relação à primeira conversação, e os dados, até então recolhidos, terem boa relevância aos propósitos da nossa investigação. Fato é que o trabalho com este grupo se redirecionou, pois nas interações construídas a partir do cinema, verificou-se o olhar dos colegas adultos sobre os jovens, na perspectiva dos encontros geracionais. Era latente o conflito entre gerações, embora aparentemente isso não causasse problemas na turma. Na escola municipal, esse fenômeno não fora percebido no período em que estivemos por lá.

As conversações foram detalhadas no capítulo 4, mas sintetizamos, abaixo, a logística delas.

Tabela 2 – Logística das conversações

Nº	Filme exibido	Escola	Quantidade de participantes	Duração da conversação
01	Uma onda no ar	Estadual	21	50min
02	Que horas ela volta?	Municipal	10	1h50min
03	O contador de histórias	Municipal	09	35min
04	Deus não está morto	Estadual	05	40min
05	Que horas ela volta?	Estadual	18	35min
06	Cidade de Deus	Estadual	20	1h
07	Nenhum Dinâmica de finalização	Estadual	13	35min

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

O número de encontros, fixado em 5, sugerido por nós e levado à turma, que concordou, foi definido por 3 critérios objetivos. O primeiro, embasava-se nas proposições abordadas por Miranda (2010)³⁰ e Neves (2014)³¹ para obter um melhor aproveitamento dessa metodologia. O segundo, para cumprir a agenda de mais 3 filmes indicados pelo grupo e um momento de conversação final para avaliar os trabalhos. O terceiro, para não se estender e esbarrar no período de avaliações escolares que se aproximava.

No início, em ambas as escolas, alguns participantes ficaram meio tímidos em falar, apesar da nossa presença não trazer incômodo porque já convivíamos em sala de aula desde o período da observação. Este momento foi muito importante para desconstruir a imagem do pesquisador e da instituição acadêmica afastada da vida cotidiana. Além disso, era reforçado aos alunos a importância da sua contribuição para a pesquisa e a compreensão sobre a EJA.

Com o andamento das conversações, alunos que quase não se manifestavam durante as aulas nos surpreenderam com suas falas e relatos de vida. Isso demonstra que esta metodologia, além de trazer visibilidade ao sujeito da EJA, possibilita falar de si e suas subjetividades num processo de autoentendimento,

³⁰ P. 167.

³¹ P. 112.

construção e partilha de saberes e de vivências. A Conversação busca o que tem e como consegue expressar aqueles com pouca representatividade.

Às vezes, na figura de pesquisador, outras na de professor, e, na maioria delas, nas duas, inseparáveis, durante o trabalho de campo, vinha à tona o questionamento complexo já feito pela escritora indiana e professora de literatura da Universidade de Colúmbia, Gayatri Spivak³², sobre o papel do intelectual³³ que promove a voz do subalterno para tirá-lo do silenciamento. Como intermediar aqueles que acreditamos ser mudos sem deixar de permitir a sua própria existência e articulação?

Na mesma linha, segue o debate da filósofa Djamila Ribeiro³⁴, ao trazer a noção de “lugar de fala” e problematizar a legitimidade dada aos discursos por aqueles que se localizam no poder. Até que ponto o lugar social ocupado pelo sujeito confere consciência discursiva sobre sua condição (de subalternidade)? Essas e outras questões filosóficas e políticas perpassavam, durante a pesquisa, no sentido da escola como local da experiência para a consciência e, ao mesmo tempo, adequação ao sistema. O que pode fazer um professor e um pesquisador diante disso?

Apostar na reflexão de sentidos e na construção de afetos faz do cinema, na perspectiva adotada nesta pesquisa, um convite à memória e à reflexão, pois é um momento de encontro também para aqueles que não viveram o período histórico retratado no filme ou relatado pelo colega, mas, como estrangeiro, ressignifica e complementa o que vê e ouve (TEIXEIRA; LOPES; DAYRELL, 2009). A sala de aula transforma-se num território onde as diferenças se encontram e podem pensar suas identidades, subjetividades e transformações ocorridas durante o convívio, promove aprendizados e encontros com o outro e consigo mesmo (TEIXEIRA; LOPES; DAYRELL, 2009).

³² SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

³³ O filósofo italiano Antonio Gramsci diz que o papel dos intelectuais é manter a estrutura social ou auxiliar na formação crítica para a transformação. No caso da escola, isso se daria através de uma pedagogia cultural, em que a cultura é vista como constituição elementar do indivíduo. In: GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

³⁴ RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

Segundo Minayo (2012), se a entrada em campo tem que ser bem feita, a saída também merece um cuidado especial, pois a relação interpessoal desenvolvida ali não se finda com o encerramento dos trabalhos. Há um vínculo afetivo e ético construído no grupo. Diante disso, foi proposto aos gestores a devolutiva dos dados preliminares das turmas após a tabulação do questionário sociocultural e da sondagem sobre o contato dos alunos com o cinema. Aos estudantes, foi sugerida a edição da filmagem da primeira conversação transformando-a num vídeo curto para exibi-lo na escola. Há um esforço para que esse material esteja disponível em breve e entregue aos seus destinatários. À turma com a qual desenvolvemos integralmente a pesquisa, foi feito um convite para assistirmos a um filme à escolha num *shopping* da cidade, como forma de agradecimento e encerramento de um período de estudos para eles. Embora custeássemos os ingressos, compareceu um grupo pequeno de alunos.

4 LENTE DESCRITIVO-ANALÍTICA: O QUE DIZEM N(AS) CONVERSÇÕES?

Somos seres imersos na linguagem. Dependemos dela para ordenar o mundo e narrar a nossa existência, os sentimentos, as ações, as ideias. A palavra se inscreve no sujeito. Nos relatos que exprimimos, falamos da biografia daqueles importantes para nós, de superações, pertencimentos, projetos de vida, angústias e, sobretudo, dos aprendizados e experiências que constituem nossos modos de viver.

De acordo com Josso (2007), as narrações das histórias de vida são

um trabalho *transformador* de si [...], revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. [...] se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais opera (JOSSO, 2007, p. 413-414, grifo da autora).

Relatar as experiências, nesse sentido, desaprisiona das amarras históricas e socioculturais às quais estamos mantidos, numa época de intensa fluidez da história e escassez de escuta e de solidariedade. Podemos dizer que os fragmentos de memória na ordenação das nossas histórias, no caso deste estudo, a partir do cinema, lança um olhar que reinventa o próprio sujeito e também percebe o outro. Para a autora, a “narração da vida é uma ficção, certamente baseada em fatos reais, e [...] é essa ficção, [...] se a pessoa for capaz de correr tal risco, a invenção de um si autêntico” (JOSSO, 2007, p. 434).

Em concordância com a pesquisadora, retomamos Larrosa (1994) que, num de seus trabalhos com alunos adultos, afirma que

a aula de educação de adultos parece aqui como um lugar no qual se produzem, se interpretam e se medeiam histórias pessoais. É a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos, ou melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (LARROSA, 1994, p. 48).

O filósofo aproxima-se da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1981, 2006) e, conseqüentemente, da existencialidade (JOSSO, 2007). Apesar de fazer emergir o específico de cada um no grupo, a Conversação problematiza a

relação entre os envolvidos, seus valores, atitudes e saberes. São os giros discursivos entre os participantes que conferem sentidos ao que dizem. As interpretações sobre si e sobre o outro são dadas pelo próprio sujeito.

Para Miranda (2010),

muitas vezes, as experiências não são suficientes para provocar mudanças. Algumas vezes, é preciso dizer delas a um Outro que vai estranhar aquele dizer que, interceptado, abre brecha para a emergência do novo (MIRANDA, 2010, p. 199).

Nos espaços de conversação, na EJA, os adultos e jovens podem aprender e partilhar o que trazem de seus mundos e modos de vida, repensando o convívio e as características de cada geração. Ao reelaborarem e darem sentido aos relatos pessoais, transformando-os em experiência, realizam uma espécie de pacto de respeito à história do outro contribuindo na emancipação de ambos.

Como apontado por Dubet (1994), a experiência depende do outro para ser reconhecida. Daí o seu caráter social. O relato dela pode vir em formato de testemunho por aquele que passou por situações limites e se sente como um sobrevivente que tem muito a contar ou a denunciar para que a memória não caia no esquecimento. Lembramos, aqui, do químico e escritor judeu-italiano, Primo Levi, cuja obra³⁵ revela sua vivência no campo de concentração, em Auschwitz, na Segunda Guerra. Nessa perspectiva, a palavra torna-se uma potência para não apenas recriar a experiência, mas transmiti-la. O relato dela é uma atitude política porque se trata da afirmação da vida e do sujeito como local de resistência para a rearticulação das identidades individuais e coletivas.

Este capítulo preocupou-se com a transcrição e análise das conversações em cada fala. O material aqui disposto obedeceu à sequência cronológica das discussões dos filmes e dos relatos realizados nas escolas. Os fragmentos selecionados procuraram mostrar os giros discursivos responsáveis pela interação e circulação dos saberes entre os estudantes. Privilegiamos as falas tensionadoras para a reflexão. Mantivemos a linguagem coloquial usada pelos alunos, com as gírias, discordâncias gramaticais, repetições, reducionismos. Os nomes dos participantes foram aleatoriamente modificados para preservar suas identidades.

³⁵ LEVI, Primo. *É isto um homem?* Trad. Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

4.1 Cinejovem I: *Uma onda no ar*

A primeira conversação aconteceu com os alunos da escola estadual, a partir da exibição do filme *Uma onda no ar* (BRA, 2002), que retrata a criação de uma rádio comunitária por quatro jovens amigos moradores de um aglomerado, no início dos anos 80, diante das dificuldades impostas a este tipo de iniciativa popular. A obra fora proposta por apresentar uma demanda observada na turma: a relação de pertencimento da comunidade àquela escola. Outro motivo que nos levou a indicar o filme inicial foi a preocupação com a agilidade da abertura dos trabalhos, bem como o receio da baixa participação, por se tratar da nossa primeira intervenção com um grupo não acostumado com atividade cinematográfica na escola. Já os demais filmes foram escolhidos pelos participantes, dentro do critério exposto na seção 3.3.

Também como já dito na referida seção, esta conversação fora filmada. Não pôde ser no auditório que havíamos reservado, por estar sendo preparado para uma palestra de um convidado externo. Fomos, então, direcionados a outro espaço, o Laboratório de Ciências. Nossa atividade durou 50 minutos e contou com 21 pessoas presentes. Dois jovens pediram para se sentar ao fundo do círculo e não serem focados pela câmera. Mesmo sem a participação efetiva com suas falas e outras manifestações, eles acompanharam integralmente a sessão.

A conversação iniciou-se com a explicação novamente do contexto da pesquisa, seus objetivos e a metodologia, assim como a participação e as falas espontâneas, a partir da relação entre as imagens fílmicas e a própria vida. Uma aluna adulta tomou a palavra e contextualizou sobre a sua cooperação no trabalho para, em seguida, relatar sua história de vida.

Não sou muito de falar não. [...] Quando eu fui lá no auditório, que eu vi o filme, fiquei muito emocionada e gostei de saber. [...] Não sou velha, tá gente? (risos da turma) [...] Eu vivi boa parte desse filme. Eu vivi nessa época. Sou de 79. [...] Realmente, eu conheço o [personagem] Jorge, que não é Jorge, é Misael. Ele conhece minha família toda. Foi criado com minha família [...]. E realmente, muita coisa acontece nesse filme, em fatos reais. Então, fiquei muito emocionada de participar do grupo e dar meu depoimento. (Lúcia)

A explicação inicial da aluna é importante para dar maior credibilidade à sua narração e conseguir a atenção dos ouvintes. Reforça a noção de “espectador emancipado” proposta por Rancière (2010). O fato de dizer que não é velha e

revelar a sua idade demonstra que pode se aproximar dos mais jovens compartilhando com eles significativas experiências de vida. Assim, a aluna prosseguiu:

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

Na Conversação há um pacto de confiança, pois o sujeito se coloca à mercê do outro, num espaço livre de julgamento, para que possa problematizar o instituído e deslocar-se dele. Esta fala de uma mulher negra, em tom de testemunho e denúncia, retoma as situações de preconceito e discriminação vividas em função da diferença de classe, perpassadas pelas questões de raça, território e gênero, já que a autoridade, neste caso, representada pela figura policial masculina, quer deixá-la em posição de inferioridade. O não querer deitar-se no chão é visto, por nós, como uma confirmação daquilo que ela havia recusado em sua mocidade.

A temática de subjugar e violentar física e simbolicamente o negro morador da favela, trazida na conversação pela aluna, aparece durante todo o filme. Decerto, causou sua imediata identificação com o universo já vivido por ela, em sua juventude. Destaca-se ainda o árduo processo de sua construção do projeto de vida para ser reconhecida como cidadã, inicialmente marcado pelo acesso ao dinheiro e sua opção pela licitude. Outro aspecto relevante é o tratamento dado ao seu próprio corpo. A aceitação da maternidade independente pode ser vista como o fato de

saber, de antemão, que não podia contar com o pai da criança ou, até mesmo, um questionamento à sociedade machista.

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

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

A Conversação não é uma terapia (FERREIRA, 2018) nem dinâmica de grupo porque não pretende aliviar o desconforto trazido pelo sujeito, mas convida à reflexão das questões que emergem nas falas. A exposição deste segundo relato fora motivada pelo anterior. Na Conversação, as palavras puxam outras palavras e os participantes vão dando sentidos aos seus dizeres, enquanto os dizem.

Os depoimentos de ambas as colegas resgatam questões geracionais e de gênero, além de antecipar o que consideram a má paternidade. Novamente provocada pela temática recorrente do preconceito, no filme e na fala de outros alunos, Lara também se identificou com a superação, um ponto-chave da obra exibida, embora a aluna ainda esteja revestida com uma carga de autoexclusão, fruto da representação social que criou em torno do que seja um “cidadão do bem”, ao afirmar que, mesmo livre da prisão, não tem coragem de sair em público com o

filho, por medo do que as pessoas vão dizer dela. A liberdade ainda não a nomeou de outro modo, pois continua se sentindo uma vilã.

Atento às enunciações e seus reflexos naquele que fala e naquele que ouve, o pesquisador precisa saber conduzir a conversação para que não se transforme num incipiente falatório. Dessa forma, houve sempre a preocupação em deixar falar, agradecer pela abertura, intervir, retomar, questionar, explicar e contextualizar os ditos com o propósito da pesquisa fazendo a relação entre o cinema e a experiência como uma ação educativa, formativa e subjetiva.

O cinema mobiliza e abre espaço para o sujeito expor suas angústias. Ao assumir a fala, na Conversação, percebe-se que é possível contar sobre a própria vida porque o filme mostrou uma realidade identificada pelas alunas, por mais traumática que ela seja. A palavra carrega o testemunho. Não se trata apenas de um simples relato do que fora vivido, mas uma transmissão da experiência pela linguagem e através de um corpo que encarou o mundo de forma real descrita através da arte.

Quem pode falar melhor de si do que o próprio sujeito? A Conversação permitiu às alunas, através de seus relatos, uma reflexão e a transformação, ao saírem da condição de vítimas para a superação, mesmo limitada pelas representações sociais. Há que se considerar as dimensões psíquica (processos mentais e subjetivos), cognitiva (processos sensório-perceptivos) e política (processos sociointerativos) da Conversação.

Os relatos mostram a Conversação como um lugar que materializa a experiência criando uma relação de posicionamento dos sujeitos que, em seus pontos de escuta e de fala, assimilam um novo saber e aprimoram a interação. Os efeitos produzidos indicam que um outro olhar pode se formar sobre as pessoas, a partir do afeto construído no grupo. Prova disso é que as alunas passaram a ser vistas de outra maneira na classe, pois, antes, suas histórias de vida eram desconhecidas e elas também seguiam despercebidas durante as aulas. Ambas conseguiram, de certa forma, mostrar a abundância que cada um traz em si. Têm, agora, uma identidade para elas mesmas e para os outros. Já os rapazes que não queriam ser filmados, atentamente ouviram os participantes no que tinham a falar.

Mesmo em silêncio e no processo de observação construía suas ressignificações, ao ponto de se incluírem ao grupo nos outros dias de trabalho, sendo que um desses alunos passou a se envolver de forma mais intensa posteriormente.

Ao assistirem ao filme, os estudantes puderam falar sobre as imagens que as suas experiências de vida produziram diante do que viram nas cenas. O cinema tem a função de interpretar seu público instigando-o a contar as suas histórias pessoais (DUNKER; RODRIGUES, 2015). A metodologia da Conversação conduz a uma justaposição da imagem fílmica com a da realidade, situando o sujeito em uma narrativa que possibilita a construção de sua identidade diante de si mesmo e de seus pares, além de dividir suas experiências localizadas em um momento da sua história e do seu território. Nesse aspecto, a primeira aluna voltou a revelar que

lá no filme não coloca, porque eles colocaram as principais coisas. [...] O governo, nessa época, tentava ajudar algumas pessoas. Eles simplesmente jogavam, sorteavam cursos lá. A AMAS [Associação Municipal de Assistência social] era a que mais ajudava. Lá e oferecia curso, pra quem quisesse, longe, bem longe da favela. Eu tenho curso de culinária, de *barman*, de garçom. [...] Oportunidade de estudar, naquela época, era muito difícil porque os nossos pais não tinham muito juízo. O negócio delas era procriar [...] e bebida, bebida. [...] Eu comecei a trabalhar cedo e não tive cabeça para estudar. Então, o curso que dava eu falava assim: “No futuro isso vai servir para mim em alguma coisa.” [...] Eu queria falar uma coisa: a diferença das comunidades. O que eu notei, porque tem 16 anos que eu saí de lá, algumas coisas realmente mudou, a geração mudou, mas tem uma coisa que ficou igual. Lá o calor humano é a mesma coisa. Lá é um local que você pode ficar com as portas abertas. Lá tem uma lei que é o seguinte, que da [Avenida] Contorno pra baixo ninguém mexe em nada de ninguém. Se mexeu, eles dão um prazo. “Tal horário eu trago suas coisas, senão a gente deixa você chamar a polícia e resolver da sua maneira.” E também tem o seguinte: lá, dia das crianças, eles fazem festa pras crianças, natal tem festa pras crianças, coisas que essas outras comunidades que eu passei não têm. [...] Lá as pessoas não passam fome porque um ajuda o outro. Mas se vê que a pessoa tá acomodada eles fazem a pessoa correr atrás, lógico. E outra: se tem criança e idosos, eles não usa a droga perto. Arma, eles não usa. Tem uma certa política que certas comunidades não têm. (Lúcia)

Nesta fala, a aluna considera importante complementar o que as imagens não mostraram, já que vivera na época e no local retratado no filme. Trata-se da memória afetiva do lugar. Segundo ela, apesar do descaso das autoridades governamentais por aquele território, havia um assistencialismo para quem quisesse usufruir, como foi o seu caso. Além disso, ela faz uma análise sobre a política própria do lugar, considerando-o como um espaço único que, apesar de estigmatizado, tem pontos positivos para seus moradores e o entorno.

Um tema já percebido, durante as observações que fizemos da turma, nos momentos de aula, surgiu no decorrer dessa e das outras conversações: o conflito geracional. Em muitos momentos, a convivência entre gerações diferentes não era uma tarefa fácil. Esta questão aparece latente, em diversos níveis, entre os colegas. Aqui, irrompeu ao falarmos sobre a cultura juvenil, elemento também presente no filme.

O tipo de música que escutam, hoje em dia, fala muitas palavras de baixo calão, rebaixa muito a mulher, a população, em geral. Eles acham que todos são obrigados a escutar. O desrespeito que, hoje em dia, eles têm, tanto com os idosos quanto aos pais também. Eles não escutam muito conselhos. Ainda vem em relação às drogas que tá aí e eles acabam que é muito cedo que eles já estão. E também a morte vem cedo pra eles ou a cadeia. Alguns aproveitam de forma positiva porque querem estudar e ser alguém na vida e aproveitam a oportunidade. Agora, a maioria deles não querem saber mesmo de nada. (Clara)

A fala desta aluna adulta está atrelada a um estereótipo de juventude (ABRAMO, 2008). Sua opinião é corroborada por quase a totalidade dos colegas também adultos da turma. Durante sua exposição, firmou-se um leve mal-estar no grupo, fazendo com que se problematizasse essa visão socialmente construída a respeito do jovem. Foi perguntado o que eles achavam a respeito das músicas, da linguagem, enfim, da cultura juvenil.

DEISE: Eu acho que eles fazem pra aparecer. Os jovens são muito aparecidos. Eles gostam de se sentir bem melhores. [...] Eles acham bonito. Eles não respeitam pais. [...] a música aí, o *funk*, isso pra mim não é música, não tem uma letra nenhuma. Eu acho que eu sei escutar uma música, música boa que, hoje, na linguagem deles, é música brega. [...] Hoje em dia, tá tudo assim. Muita droga. A pessoa já sai de casa com intenção de usar droga, de aprontar lá.

PESQUISADOR: Vocês acham que são todos os jovens?

DEISE: A maioria (confirmação por alguns colegas e murmúrio paralelo).

A opinião dessa outra aluna adulta, além de comparar a cultura juvenil como inferior à dos adultos, faz uma provocação aos mais novos, em relação ao seu comportamento desviante. Mesmo não sendo uma temática explícita do filme, o convívio entre as gerações, que é uma questão social complexa, foi suscitado pelas imagens, na medida em que as experiências juvenis vivenciadas pelos personagens puderam ser trazidas para a comparação com os projetos de vida dos jovens de hoje, incluindo os da turma. O conflito instalado entre as gerações existentes na sala de aula fez com que se pautassem situações de incômodos, como se o fato de ser jovem fosse o impulsionador para tais embates.

De acordo com Carrano (2007), a sociedade constrói um ideal de aluno que não corresponde ao ideal de jovem que o sujeito jovem da EJA tem. Por isso, ele é colocado em xeque. Para o autor, é essa representação de aluno que define os parâmetros para o que pode ser considerado normal ou não na escola. Da mesma forma, o colega adulto que chama a atenção do jovem está exercendo o papel social legitimado de trabalhador, pai ou mãe de família.

Como aponta Mannheim (1982), uma geração não é um grupo concreto, mas um coletivo com semelhanças de pensamentos, sentimentos e ações criadas e compartilhadas entre si sob a forma de uma herança histórico-cultural. Contudo, os indivíduos estreados assimilam de maneira diferenciada o legado construído. As gerações são responsáveis pelas transmissões culturais que são atravessadas pelos novos participantes, chegando a ser problematizadas por eles. Isso provoca reações intelectuais e sociais com rupturas e continuidades. Assim, as gerações mais novas tensionam as mais velhas, quando não reconhecem seus valores.

No instante em que conversávamos sobre algumas mudanças sociais que afetaram os jovens e, conseqüentemente, a instituição escolar, outra aluna relatou sobre a sua época de adolescência na escola.

Eu estudei aqui na escola há 18 anos atrás. Os meninos queriam fumar maconha, que na época era um absurdo alguém entrar com maconha na escola, os meninos faziam fila. Aqui no fundo tinha uma sala que a parede era de isopor. Os meninos quebraram, fizeram um rombo na parede pra ir fumar maconha lá dentro. Quando não era assim, eles pulavam o muro. Hoje não. Hoje a droga tá dentro da escola o tempo todo. [...] Não tem horário. Então, tipo assim, hoje banalizou tudo. [...] hoje, o que é ser jovem? Ser jovem é não ter limite. "Eu faço o que eu quero, eu não respeito ninguém, foda-se o mundo, e daí? Não dá nada pra mim". [...] Você não pode corrigir seu filho porque você vai ter que prestar contas para o Conselho Tutelar, mas a polícia pode bater no seu filho porque cismou com a cara dele. [...] Hoje tem uma ação? Tem. [...] hoje, ele [filho da aluna] participa do Projovem [Programa Nacional de Inclusão de Jovens], que é um projeto do CRAS [Centro de Referência de Assistência Social] do bairro Lagoa. Lá eles têm *hip hop*, vão em excursões de cultura. Só que, hoje, gente, infelizmente, o pessoal não quer saber disso não. O pessoal não quer saber de receber cultura na escola. Eu tenho professores que eu admiro até hoje. Hoje em dia, muitos aqui, até da nossa turma, vê o professor como uma pessoa qualquer que tá ali. Que o professor é obrigado a ouvir o que o aluno quer falar. (Rebeca)

Essas memórias escolares nos remetem a um outro tempo diferente da atualidade, devido às rápidas transformações sociais e culturais, especificamente em relação às drogas, à escola e à família, como aponta a aluna. Um aprofundamento

da conjuntura fora despercebido por ela, ao colocar, na mesma balança, os jovens de épocas distintas.

Para Dayrell (2012), o indivíduo atravessa as instituições e os campos de força que o compõe, transformando-se num “produto complexo de múltiplos processos de socialização” (DAYRELL, 2012, p. 302). Portanto, Rebeca reproduz o senso comum, em relação ao ECA, e se contradiz quando desconsidera os avanços nas políticas para as crianças, adolescentes e jovens, ao afirmar que o governo facilitou a falta de limites e de perspectivas destes, mas oferece ações formativas. Essa exposição, por conter outro julgamento sobre a juventude, aumentou a tensão no grupo. O final da fala da aluna foi entendido como outra provocação, desta vez rebatida por um colega jovem.

MAURO: Isso é uma indireta?

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

MAURO: Estamos no século XXI.

REBECA: Tá. Estamos no século XXI. Mas no século XXI também existe educação.

Implícitos, nessa discussão, estão o conflito intergeracional e as concepções de juventude existentes no grupo. Este último ponto precisou ser novamente problematizado por nós durante alguns minutos, até mesmo para acalmar os ânimos que começavam a ficar alterados. Após isso, prosseguimos com os trabalhos, com a preocupação de não fomentar a visão dualista na turma, já que, de um lado, estavam as autointituladas “coroas” e, do outro, os jovens. Percebemos que a grande questão era: O que no outro me provoca que eu não consigo conviver com ele? Se, em geral, a sociedade vê os comportamentos adultos como os únicos legítimos, os jovens chegam para afrouxar essas fronteiras. Daí o conflito no espaço da EJA. Ao dizer que apenas o adulto respeita e é responsável, reafirma-se o contrário, em relação ao jovem.

Após nossas colocações, a aluna Rebeca retomou a palavra. Embora ainda com um tom de julgamento moral, sua opinião se alterou um pouco, ao dirigir-se à outra colega para comentar sobre a importância das nossas escolhas.

Realmente a vida é feita de escolhas. Igual a [nome da colega] falou. Ela teve a escolha de ter uma 'boca' e de ter a carteira assinada. Ela quis a carteira assinada. E, hoje, nós também, todas aqui fizemos uma escolha. As

coroas resolveram estudar por um futuro melhor. Eu parei minha vida com 15 anos pra casar e ter filhos, por exemplo. (Rebeca)

A aluna reconhece uma de suas frustrações de adolescente: o fato de ter interrompido os estudos muito nova para cuidar dos filhos. Seu projeto de vida, segundo ela, aproxima-se ao dos demais colegas adultos da turma e está atrelado ao retorno à escola. No entanto, acrescentamos que os mais jovens também têm seus motivos para voltar aos estudos e que seria importante compreendê-los. Esta mesma aluna retomou a questão do preconceito, abordado no início desta conversa.

Essa diferença do asfalto e do morro é muito clara, independente de você morar no morro ou não. Porque se a gente tá aqui, por exemplo, se a gente fosse fazer esse trabalho no Palácio das Artes, com uma escola particular, com certeza, a gente seria visto de uma outra forma. Talvez não todos, mas a maioria deles iam falar assim: "Os favelados chegaram." Por quê? Nós estamos na periferia de Belo Horizonte. Então, a discriminação vai vir do governo, da polícia, das pessoas. Ela vai vir de qualquer lugar, inclusive da família [...], o principal que o filme passa pra nós é não desistir do seu objetivo, [...] você pode ter 18 anos, você pode ter 80 anos, se é o seu sonho, vá e faça, [...]. Porque foi isso que eles [os personagens do filme] fizeram. (Rebeca)

Percebemos aqui uma clareza dos processos discriminatórios que, na visão da aluna, são legitimados pelas instituições sociais. Contudo, para ela, a mensagem que tira do filme é a mesma que impulsiona sua vida: seguir sempre seus objetivos.

Nesta mesma linha de raciocínio, porém sem deixar de criticar o preconceito dos mais jovens para com os mais velhos, outra aluna adulta relatou sua experiência estudantil.

Aqui na escola aconteceu um fato. Igual vocês falaram que os meninos chamam as pessoas de velha, que não pode estudar. [...] Na sala mesmo um colega falou que uma moça da outra sala era velha. Ia terminar o estudo e morrer (risos. Um colega pergunta se foi ele). Gente, isso é horrível. Isso é o maior preconceito. Minha irmã formou em Direito. Quando a gente tava lá na colação de grau, o cara entrou de cadeira de rodas vestido a beca. Aquilo foi a melhor coisa do mundo. Aí eu resolvi voltar a estudar. Eu falei: "Gente, como assim?" Eu tô aqui, nova assim perdendo tempo. [...] Nessa escola, por exemplo, muito menino idiota, vou falar assim... Como que uma pessoa fala que a outra não pode estudar? A pessoa não sabe nem o que está fazendo aqui e fala que uma pessoa não pode. (Beth)

Essa fala aponta que a sala de aula, neste caso a EJA, é um lugar da diversidade, inclusive geracional, que precisa vencer os preconceitos para melhor conviver. À escola cabe incentivar as habilidades e competências na construção do projeto de vida desejado pelo aluno. Importa perceber que tanto o jovem quanto o

mais velho são igualmente vítimas da crise geracional institucionalizada. Enquanto o primeiro é considerado imaturo, o segundo perdeu seu prestígio social. Ambas as gerações coexistem e são criticadas numa espécie de espelho, vistas em suas incompletudes. Ao invés de uma geração comparar-se à outra poderiam procurar entender a lógica intrínseca que rege cada uma. Trazer elementos caracterizadores das juventudes e das adultitudes poderiam ser projetos regulares, na EJA, para fomentar essa questão.

Ao finalizar esta primeira de todas as conversações, na escola estadual, pudemos sintetizar que as experiências de superação em relação às diversas formas de preconceito e discriminação apareceram como proposições suscitadas pelo filme. Da mesma maneira, o choque de gerações aflorou como uma questão central e latente na turma, ganhando espaço para ser discutido.

Antes de passarmos ao registro da próxima conversação, desta vez com os estudantes da rede municipal, torna-se importante dizermos de uma repercussão causada por esta primeira. A aluna Lúcia, que disse conhecer o fundador da antiga Rádio Favela, hoje Autêntica FM, em Belo Horizonte – Misael Avelino dos Santos, propôs e conseguiu fazer contato com ele para uma visita à turma, no intuito de promover um bate-papo sobre a experiência e o contexto deste ousado projeto social. Por uma falha na comunicação entre os dois e também entre nós, envolvidos, e a direção, não foi possível a entrada dele nas dependências da escola, na ocasião em que lá compareceu. Infelizmente, não tivemos êxito na marcação de uma nova data com ele durante o período em que desenvolvemos a pesquisa na instituição.

4.2 Cinejovem II: *Que horas ela volta?* (na escola municipal)

A primeira conversação, com os alunos da escola municipal, ocorreu após a projeção do filme *Que horas ela volta?* (BRA, 2015), que aborda os conflitos entre uma empregada doméstica e sua filha jovem trazida do nordeste para estudar, enquanto moravam na casa dos patrões. Esta obra também fora proposta por nós, pois apresentava uma demanda constatada na turma durante o período de observação da mesma: a questão do trabalho, percebida na flexibilização dos horários de chegada e saída de alguns estudantes, bem como pelo interesse que mantinham sobre essa temática durante o andamento de algumas aulas.

Assim como na escola estadual, e por iniciar esta atividade com este grupo, a preocupação com a agilidade da abertura dos trabalhos e o receio da baixa participação foram outros motivos que nos levaram a indicar o filme. Como exposto na seção 3.3, a obra seguinte fora sugerida pelos próprios alunos. Entretanto, nesta escola, fizemos apenas duas intervenções, sendo esta filmada, conforme explicitado na referida seção.

Esta conversaç3o durou 1h50min. e teve 10 participantes. Em sua maior parte, ficou centrada no enredo e na interpretaç3o do filme, o que n3o prejudicou o andamento dos trabalhos porque as opini3es e os valores que os alunos defendem tamb3m fazem parte das experi3ncias que constroem e, por isso, podem ser trazidos para a pesquisa. A forma espont3nea de participaç3o, o prop3sito deste estudo e as relaç3es entre o cinema e as experi3ncias de vida foram novamente explicados para o grupo. Um dos alunos mais participativos abriu a discuss3o, quando foi solicitado 3a turma que comentasse a respeito da divis3o de classes, elemento presente no filme.

Eu acho que seria importante [...] as pessoas de fam3lia simples, n3, aproveitar essa oportunidade. Por exemplo, o que o EJA d3 [...], as faculdades tamb3m, hoje em dia. Que a pessoa de baixa renda ela pode ter acesso [...]. Quanto mais ela se esforça, n3, ela pode alcançar o objetivo dela. [...] 3 algo que 3 preciso se conscientizar. Cada estudante tem um potencial e eu posso chegar l3. [...] Basta eu me empenhar [...] porque a capacidade eu tenho. Eu vejo muito nessa jovem [a personagem J3ssica], [...] essa determinaç3o de conseguir os objetivos que ela tinha. (Daniel)

A fala deste aluno adulto retoma a Teria da Reproduç3o (NOGUEIRA; CATANI, 2007), ao ver a escola como oportunidade e n3o como um direito social. Para ele, estar neste espaço requer apenas dedicaç3o pessoal. Com essa concepç3o de educaç3o, v3 um exemplo de meritocracia. O acesso 3 formaç3o digna seria para aqueles que merecessem essa benesse, quando convidados ou a partir do esforço para estarem ali.

Outro aluno, tamb3m adulto, seguiu esse racioc3nio, ao expor mais um elemento retratado no filme, a condiç3o social.

Ela [a personagem J3ssica] mostrou tamb3m que, com os poucos recursos que ela tinha, ela podia chegar aonde ela queria [...]. No caso do Fabinho, o tanto de recursos que ele tinha, ele n3o aproveitou as oportunidades que ele tinha. (Gerson)

Vemos aqui novamente a assimetria dos acessos na escola diferenciada por classe social. A desigualdade continua, mas a meritocracia justifica os ganhos individuais. A vaga, então, é daquele que mais se esforçou. Essa visão liberalista mostra que o indivíduo é livre e pode concorrer igualmente com quem quiser, desconsiderando-se os aspectos socioeconômicos e culturais vigentes. Na Teoria da Reprodução (NOGUEIRA; CATANI, 2007), essa seleção “natural” pela qual a sociedade e a escola operam é legitimada e aceita pelos alunos e suas famílias. Convencem-se de que não estão, em muitas situações, excluídos desse sistema e nem desse modelo de escola.

Ao adentrarmos na questão do retorno ao estudo e no projeto de vida, o aluno Daniel voltou a falar e esbarrou no problema do preconceito.

Quando eu voltei a estudar, uma pessoa mesmo da minha família falou assim: “Ah, mas você já não precisa mais não. Você não vai conseguir”. Então, tipo assim, aquelas palavras desestimuladoras vão acontecer. (Daniel)

Neste relato, o aluno reconhece que a visão pessimista sobre aqueles que voltam aos estudos depois de adultos pode vir da própria família. Porém, ele não se abate na construção do seu projeto de vida que passa pelo retorno à escola. O mesmo aconteceu com seu colega Gerson que, tocado pelo filme, fez uma interessante autoavaliação.

O mais legal do filme é que isso mostra a realidade também. [...] que as pessoas falam em relação ao que você está tentando fazer não se abateu sobre ela [personagem Jéssica]. [...] Um exemplo que eu posso dar é na minha sala. Eu saí de uma sala, [...] e, [...] com todas as dificuldades que eu tenho e as limitações da EJA também tem, eu estou tentando ter o melhor aqui dentro. E eu saí de lá para vir para cá para essa turma por causa de Matemática porque, na minha cabeça, eu era um aluno ruim de Matemática. Mas, assim, quando eu vi a minha pontuação na prova que teve das Olimpíadas [OBMEP – Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas] aqui dentro, que só três alunos que ficaram na minha sala e eu era um deles, a minha cabeça mudou, eu vou procurar uma coisa melhor. Já que, dentro de sala, a Matemática já não está me aproveitando, eu vou procurar uma outra opção aqui dentro mesmo pra mim seguir, [...], eu preciso ter aqui o básico Português, Redação e Matemática porque a minha profissão lá fora vai ser administrador de empresa. Isso eu quero para minha vida. Eu não quero outro caminho. Então, que isso sirva de motivação. Enquanto muitos tá aqui, não são todos, mas muitos só tá querendo o diploma, eu não. Eu tô querendo um lugar a mais pra minha vida e não ficar no marasmo que eu já estava [...], antes de eu voltar a estudar. (Gerson)

Na perspectiva desse nosso trabalho, o cinema é um elemento disparador para a conversação. Porém, não é qualquer filme que acessará o sujeito. Ele tem que ter algo provocativo, na função de interpretar quem o assiste. O cinema permite desenvolver um olhar crítico, inclusive sobre si mesmo. Ao aproximar-se da sétima arte, ele vê o que ninguém mais percebe porque é uma experiência notadamente pessoal (MORIN, 1997), porém com seu caráter formativo, ao partilhá-la com seus pares. A formação e o aprendizado coletivo estão presentes quando são debatidos valores, pontos de vista, sonhos, vivências, técnicas. Para Martín-Barbero (2001), o cinema é nada mais nada menos do que uma janela por onde vemos não coisas novas, mas as velhas de outra forma.

Nota-se, nessa fala do aluno, um autoconhecimento e o engajamento em direção ao seu projeto de vida. Fazer o curso de Administração transformou-se numa questão de honra, a partir de uma capacidade sua que ele mesmo desconhecia. Assim, decide ampliar seu conhecimento aproveitando o que a escola pode lhe oferecer, além da certificação. Para Gerson, a escola passa a ter uma importância fundamental em sua trajetória pessoal, quando mexe com sua autoestima, e para a realização dos seus planos. Com efeito, a educação ainda é um dos principais assuntos de interesse dos jovens por ser vista como uma ponte para os projetos de futuro e a inserção no trabalho (SPOSITO, 2008).

Passamos a discutir as relações hierárquicas cotidianas, no intuito de fomentar ainda mais o relato de experiências pessoais. O aluno Gerson iniciou, seguido de Daniel e Marcos.

GERSON: A partir do momento que você tem um elevador que é reservado a funcionário, [...] a discriminação já tá clara. Você já entra no prédio e você já vai... Um elevador é de serviço e o social e, assim, ao meu modo mesmo, não mudou muita coisa não.

DANIEL: Vou falar de mim porque sou porteiro. [...] eu percebo o seguinte. [...] se chegar um vizinho, dois moradores, aí parece que há uma diferença. [...] tá um morador e chega um outro para conversar comigo e, no normal, ele parece que não aceita aquela ideia de “Nossa, você tá conversando com o porteiro?”. [...] não é o que ela tem que vai fazer dela uma pessoa melhor.

PESQUISADOR: [...] Isso não está enraizado na sociedade?

DANIEL: Eu vejo que é uma questão cultural também, como preconceito. [...] A pessoa, por exemplo, sobretudo aquela, assim, que ela sabe que não poderia ter aquela atitude porque já tem até uma certa formação. [...] E também eu olho, por exemplo, pras pessoas simples, como a maioria de nós aqui. Acho, assim, de você não achar que você tem essa capacidade e olhar para ele como melhor do que você, né?

MARCOS: Igual vocês tavam falando aí sobre porteiro, sobre profissão, algumas pessoas. Muitas cumprimentam. Tem pessoas muito bem

educadas. [...] Eu vou falar uma coisa que acontece geralmente comigo. Eu, uns dois anos pra cá, eu conheci um rapaz. A minha profissão é de *barman*. [...] ele é advogado. [...] ganha muito bem. Só que aí, no passar do tempo, houve uma diferença comigo. [...] Ninguém é bobo. Eu fiquei com aquilo, entendeu? [...] Tudo começou com uma amizade com a mulher dele (risos da turma). [...] Só que, tipo assim, é uma coisa boba que ele mesmo criou, entendeu? Vocês podem até rir. [...] Eu tô falando isso porque a gente se sente, tipo assim, um cara invisível, entendeu?

DANIEL: Às vezes, pelo que você tá relatando, ele não tá tendo isso. Ele tá [...] com um pouco de ciúme, né, e aí ele fica querendo desfazer de você pra mostrar que [...] é melhor que você, entendeu?

Embora Gerson tenha uma visão mais socioestrutural da hierarquia e suas formas naturalizadas de segregação, como no caso da separação dos elevadores de serviço e os sociais, Daniel e o jovem Marcos nos apresentam fatos mais corriqueiros, mas não menos importantes no sentido de promoverem a discriminação. A experiência do primeiro mostra que, numa sociedade baseada na separação de classes, os papéis sociais são adaptados de acordo com os lugares ocupados pelos indivíduos, como num espetáculo teatral que tem protagonistas e figurantes. Neste caso, ser morador e se aproximar do porteiro não é algo bem visto por aqueles que defendem essa organização social. Por isso, ora cumprimentam ora não. Dependerá de quem está vendo.

Na experiência de Daniel, falar de si produz uma reflexão sobre a discriminação individual e social. Isso faz circular o saber. Trazer um exemplo da sua vida pessoal demonstra que a lógica do poder naturaliza essa discriminação como um problema do indivíduo. Após a circulação da palavra, é possível compreender os mecanismos discriminatórios não mais na perspectiva individual e sim coletiva.

Já para Marcos, fica a dúvida sobre o afastamento de um conhecido. A questão seria social, pela diferença entre as profissões ou pela idade? Poderia também ser passional, pelo ciúme do marido em ver a esposa conversar com um rapaz bem aparentado e atencioso. Uma possível resposta fora dada pelo colega Daniel.

Ainda insistindo que as experiências pessoais aparecessem nesta conversação, foi pedido que falassem, a partir do filme, sobre os desafios dos alunos de hoje que são pais e mães de família. Uma aluna assumiu a palavra.

A vantagem é que a mãe dela [da personagem Jéssica] ajudava ela porque pra ela ter uma vida pra ter o filho dela e poder escolher estar estudando é

porque a mãe dela trabalhou e mandava dinheiro pra ela. Se fosse na sociedade, o que acontece muito, uma mãe dessa tem que trabalhar. Ela não tem nem tempo de estudar e ainda de cuidar do filho. Como é que ela ia dar conta? Se não fosse a mãe, porque a Jéssica caiu numa situação bem difícil. Pra ela não passar fome, com certeza, ela teria que procurar um emprego, deixar o resto de lado e cuidar só do filho dela. (Márcia)

Na opinião desta aluna adulta, é inviável conciliar outros projetos de vida, como o estudo, e a maternidade/paternidade. Para ela, assim como é retratado no filme, se não houver um provedor financeiro para o estudante que possui filho, ele tem que se afastar da escola e dedicar-se ao trabalho para cuidar da criança.

O colega Daniel também opinou a esse respeito.

A gente que, hoje, tá estudando aqui, de certa forma, é uma escolha difícil. No caso de quem é pai de família, até mesmo você que não é pai, vai ter que abrir mão de algumas coisas que você gosta, noites de balada, viagens, pra você estudar e se doar um pouco mais nos estudos pra alcançar o objetivo. Sempre tem que ter esse sacrifício que, entre aspas, amanhã vai ser compensada. (Daniel)

Mesmo não falando especificamente de si, os dois colegas divergem-se nas suas opiniões. Se para Márcia o fator financeiro pesa mais, ao ponto de achar que, em geral, há o sacrifício dos estudos pelo trabalho para sustentar o filho, para Daniel o fato de já estar na escola configura-se como uma renúncia, principalmente do lazer, que será recompensada por ser um investimento no seu projeto de vida. Percebe-se aqui a influência de gênero, bem como suas posições de mãe ou pai na elaboração destas opiniões. Enquanto a mulher caracteriza-se como provedora/cuidadora, o homem é mais empreendedor/investidor. Obviamente, há características de outras ordens que interferirão na renúncia de ambos para frequentarem a escola.

Perguntados como a questão da droga fora abordada no filme, Daniel respondeu e o colega Felipe, jovem, rebateu, sem aprofundar sua opinião.

DANIEL: Pra eles [personagens Fabinho e Jéssica] era natural usar, o jovem fumar um bagulho. Só que eles não veem que aquilo pode acarretar um vício, algo que ele venha querer usar demasiadamente. Porque a pessoa virar pra você e falar: "Não, eu também já fumei maconha." É normal fumar maconha? Não. Acho que não é por aí.

FELIPE: Hoje em dia, sim.

DANIEL: Ainda que você seja taxado como um mala, antissocial, sei lá, mas isso não é pra mim. Acho que vai te trazer problemas sérios. Por exemplo, a droga é um problema sério. Só que, às vezes, infelizmente, eu acho que o pessoal que produz esses filmes, de certa forma, faz uma apologia a determinadas coisas que tinha que condenar.

PESQUISADOR: Você achou que foi apologia?

FELIPE: É, mas ele [personagem Fabinho] é muito mimado.

Estas falas, a princípio, demonstram a inconsistência da interação entre um adulto e um jovem, quando o primeiro é determinista. Talvez por não querer se comprometer, Felipe não desenvolve seu raciocínio, neste momento, ao discordar de Daniel, deixando este expor seu comentário, contrário ao seu, em relação a um problema tão sério em nossa sociedade. A questão da droga retornou em outra fala de Daniel, desta vez concordando com o colega Felipe.

Ele [personagem Fabinho] era mimado pela Val, que é como se fosse a segunda mãe dele, que na verdade era a primeira, e também pela própria mãe e o pai dele. [...] o que levou ele a fumar maconha, se a própria mãe declara: "Eu já fumei, seu pai também." Então, acho que tá muito relacionado à própria criação da criança. (Daniel)

O comentário acima nos remete à Kehl (2004), quando discute os vínculos hierárquicos-geracionais entre os adultos (pais) e os jovens (filhos). Segundo ela, as relações que se constroem entre os dois segmentos valem cada vez menos. Assim, a influência do grupo tem mais peso na constituição da identidade dos mais novos do que os valores passados pelos adultos. Se a herança é apenas material, como tem sido na pós-modernidade, o adulto perde a autoridade porque não constrói laço simbólico. Dessa forma, está rendido ao jovem que recusa o roteiro prescrito para ele.

Essa linha de raciocínio foi exposta por Felipe que, desta vez, encorajou-se para falar.

FELIPE: Ele fazia pra chamar atenção.

PESQUISADOR: Fala um pouquinho disso.

FELIPE: Você sabe que é errado, que vão encher seu saco, grudar na sua orelha, mas você faz aquilo ali pra falar: "Pai, mãe, eu tô aqui. Cuida de mim um pouco." Não porque ele [Personagem Fabinho] gostava de usar isso aí. Talvez ele não usasse. Eu já fiz muita coisa pra esse negócio de chamar atenção. Já briguei na escola. Fui expulso muitas vezes. Então eu sei como é ter um pai e uma mãe ausentes. Eu fazia isso pra escola chamar eles pra falar assim: "Você tem um filho, pelo amor de Deus, ele tá aqui." Eu chegava em casa, meu pai tava trabalhando, minha mãe também. Meu pai chegava à noite. Minha mãe só chegava, fazia a comida e ia dormir e eu sentia falta sábado, domingo. Eu ficava era com meus amigos. Aí teve uma hora que eu dei a louca, com meus 16 anos. Comecei a fazer esses negócio tudo errado, só pra chamar a atenção mesmo. Não gostava de brigar, bater nas pessoas, mas pra chamar a atenção. Quando eles começaram a me dar atenção, eu parei.

O relato chama a atenção para a relação afetiva com a família, no sentido da presença ou da ausência da mesma na vida dos filhos. Possivelmente, as cenas de atenção especial, em relação ao personagem Fabinho, exibidas no filme, trouxeram essa memória da adolescência do aluno Felipe que convoca o olhar do outro chamando-o para que lhe dê um lugar. Assim que seus pais reassumem a vaga que lhes pertence (KEHL, 2004), o garoto reconstrói os laços sociais.

Novamente, lembrando do filme, Daniel retomou a questão da ausência do adulto, ao afirmar que

a falta de maturidade dos pais impede qualquer tipo de cobrança ao filho porque, na verdade, pode ser que, durante o dia a dia deles, eles fizeram coisas na frente do menino que não tem como cobrar, dar uma educação, se eu não dou o exemplo, porque o exemplo é fundamental. [...] Então, quer dizer, isso [o uso de droga] provavelmente não começou do menino. Todos os três jantando com o celular na mão. Cada um ali na sua vida particular. Eu acho que isso manda muito na hora de você ensinar. (Daniel)

A fala deste aluno nos faz pensar na ineficácia dos processos de ensino-aprendizagem afastados do afeto e da interação pelo desejo.

Convidados a se manifestarem sobre a recepção dada, no filme, pelo patrão à filha da empregada, pudemos ver algumas opiniões.

GERSON: Eu achei que foi uma atração, tanto física quanto cultural. Ele achou aquilo na menina que ele não tinha na esposa dele.

DANIEL: [...] ele sentiu uma atração forte por ela e não conseguiu dominar aquilo, quando ele falou que se identificou demais com ela. Acho que ele queria transmitir pra ela todo aquele carinho, mas é da forma como ele via: poder. "Eu tenho condições." Não é voltando pro que ela sentia.

MÁRCIA: [...] Você acha que ele ia deixar a esposa dele, com a ignorância talvez da Jéssica, ainda que ela tivesse estudando e tudo, pra trocar por aquela garotinha? Lógico que ele não ia fazer isso. Ele ia só curtir ela mesmo e abandonar. Como se diz: "Ela é pobre, eu sou rico e aceita o que eu quero."

Vemos a divergência nas opiniões de Gerson e Márcia. Ele acredita que havia algum sentimento, a partir do desgaste no casamento do personagem, tendo, na moça hóspede, uma resposta à carência afetiva. Ao contrário, Márcia defende que o anfitrião via a garota apenas como um objeto sexual e tinha convicção disso. Já o ponto de vista de Daniel aproxima dos dois colegas. Para ele, existia um afeto diferente que precisava ser demonstrado, mas de uma forma estranha, aproveitando do seu *status* e da sua situação material favorável para conquistar a moça.

No reflexo das imagens projetadas na tela reprojeto nossas angústias, medos, alegrias, desejos, valores. O cinema interpreta o sujeito trazendo à tona suas memórias e experiências. É um exercício de cinestesia, ao desordenar o pensamento e possibilitar a organização reflexiva de parte dele. A sétima arte ocupa um lugar na rede de (auto)aprendizado, quando permite que ultrapassemos a imagem sugerida e cheguemos a nós mesmos, em nossas particularidades, mesmo as mais frágeis que não queremos ver (MORIN, 1997, DUNKER; RODRIGUES, 2015). Daí a importância de usar o cinema como dispositivo da história desse sujeito, a partir das narrativas fílmicas.

Novamente nessas últimas falas dos alunos encontramos o gênero embasando as opiniões. Ao percebermos isso, insistimos na quebra de barreira dessas categorias para promover a alteridade entre os sexos, apesar do número reduzido de mulheres na turma. No sentido de ouvir outras pessoas, e convidando à maior participação feminina, tivemos outro relato.

CÉLIA: Eu não acho que foi atração. Acho que ele tava tentando seduzir ela pra ver até que ponto ela queria chegar.

PESQUISADOR: Nesse ponto, você concorda com a sua colega, mulher também, de que era mais carnal?

CÉLIA: Eu já trabalhei em casa de família, trabalho até hoje e sei como é que funciona isso.

PESQUISADOR: Então fala alguma coisa aí pra gente.

CÉLIA: Patrão, se você dá mole, eles... Entendeu? Você não pode dar mole não. Eu já tive uma experiência dessa do patrão querer. Só que aí aceita quem quer. Cada um tem seu limite.

A opinião desta aluna adulta entra em concordância com a de Márcia, sua outra colega mulher, reforçando a visão feminina sobre a questão. Em analogia com o filme, a experiência de Célia, situada num tempo e num espaço, como empregada doméstica que já passou por situação de assédio, credibiliza sua narrativa e convence os ouvintes, além de transmitir uma mensagem moral estruturante para a sua identidade e a do grupo.

Solicitados a dizerem o que pensavam sobre a postura da personagem Jéssica, observamos algumas divergências.

GERSON: Ela tava se sentindo uma convidada e não filha da empregada. A Val, a todo momento, dando seta pra ela de que ela não era a convidada da casa. Era a filha da empregada e tinha que ser tratada como filha da empregada. O mundo não era dela.

DANIEL: Ela jamais pediu. Só achou bom tudo que tava vendo. Ela foi convidada. É diferente. Se a gente for reparar, no filme, a postura da Jéssica foi correta todo o tempo. Ela nunca fez nada que ela não fosse convidada.

GERSON: Mas ela não foi um pouco abusada?

MARCOS: O Carlos, pelo tanto que ele se sentiu atraído por ela, ele deixou ela abusar.

FELIPE: A galera faz isso por educação. Você não tem que aceitar, irmão.

DANIEL: [...] É só a gente olhar pro filme que a gente vai observar uma questão muito séria. Quando ela se sentiu que foi desprezada, como de fato foi, ela o quê? "Não fico aqui nem mais uma noite." Pegou os trapinhos dela e foi embora.

Nesse momento da conversação houve muitos murmúrios, mas sem a necessidade de nossa interferência. Aos poucos, foram se acalmando. Das opiniões desses alunos, apenas Daniel afirma que a personagem não aproveitou da situação de conforto oferecida pelos patrões. Em sua visão, ela usufruía da sua posição de hóspede. Os demais colegas concordam que a garota extrapolou ao não seguir as convenções sociais já aceitas pela mãe. O fato de tratarem, ao mesmo tempo, a personagem Jéssica como “filha da empregada”, “convidada da casa”, “abusada”, “correta”, “desprezada” dificultou-nos avaliar se as ideias ali colocadas eram sobre geração, gênero, classe ou todas juntas. Fato é que o debate de classe, por exemplo, não exclui o geracional.

Um viés dessa discussão vai ao encontro com a questão geracional abordada por Mannheim (1982). Para ele, há um permanente aprendizado/desaprendizado das novidades e das tradições. Se o jovem tem por característica o questionamento das hipocrisias do mundo adulto e vê na rebeldia o símbolo da sua inadaptação a um lugar onde não se sente à vontade, o que esperar da personagem Jéssica, como metáfora da juventude, na convivência com os patrões de sua mãe, ainda mais esclarecida sobre os desafios sociais que a afligia? Aqui acrescentamos novamente Kehl (2004) com a reflexão de que o adulto não é mais referencial para o jovem e que, por isso, este segue, do seu jeito, a própria trajetória.

Incentivados a refletir sobre os espaços reservados aos jovens de hoje, Márcia e Célia responderam:

MÁRCIA: Eu me baseio na Jéssica. Quase todos os dias eu quebro preconceito: "Ah, não posso não? Posso sim. É público, eu posso. Tô entrando aqui, eu tô pagando."

CÉLIA: Tem lugar, aqui em Belo Horizonte, dependendo do jeito que você chega, eles te barram na porta.

Apesar de não se dirigirem especificamente à questão da juventude e seus espaços socialmente definidos, como fora solicitado a falarem, as alunas reconhecem que há discriminação estrutural, de classe, inclusive perto delas. Para Márcia, o enfrentamento é a sua própria resposta ao problema.

O colega Daniel retomou a palavra e relatou sua experiência sobre esse fato.

Quando eu trabalhava num dos meus primeiros empregos sabe o que acontecia comigo? E com meu irmão também porque foi ele que me levou pra lá pra trabalhar. A dona dava nós café num copo. [...] Eu achava aquele copo bonitinho. Uma vez, eu peguei ela tomando café na casa dela, com o filho, e uns copão bonitão, sabe? Aí, depois, eu reparei que aqueles copos que ela dava nós era de massa de tomate. [...] Tinha os copo nosso e os dela. Nós não tomava no copo dela. Ela sempre separava os copo de massa de tomate, de requeijão. Tinha umas xicrinha velha. Quando ela dava nós uma coisa mais quente, dava numa xicrinha. E era tudo separado. (Daniel)

Com a mesma percepção da discriminação de classe observada pelas colegas anteriores, o relato do aluno revela uma situação que acontece em muitos espaços onde a convivência é hierarquicamente marcada: o não reconhecimento da alteridade. No entanto, ainda há iniciativas capazes de alterar uma realidade, como afirmou a aluna Márcia:

Com tudo isso, o preconceito vai começar a cair porque a cultura do jovem de hoje... Na verdade, os pais, as mães já não passam isso mais pra criança. Ele já tem outra sociedade a conviver. Dentro da sala de aula já ensina pra aquele jovem que não pode ter preconceito, não pode ter aquilo. Então, isso vai começar a quebrar daqui pra lá. Igual o Fabinho mesmo. Ele não via a filha da empregada como uma pessoa diferente dele. Então, ele não vai levar isso pra vida dele nunca. (Márcia)

A aluna entende que uma educação afirmativa e o compromisso familiar são os alicerces para a mudança estrutural. Além disso, vê a positividade da relação intergeracional na atitude dos pais para com os filhos. Reconhece também a quebra de padrões, simbolizada pela juventude, na figura do personagem Fabinho, um exemplo que ultrapassava as amarras classistas da família.

Para finalizar esta conversação, solicitamos que comentassem a respeito dos aprendizados propostos pelo filme.

Eu me vejo como a Jéssica. Não tenho preconceito dentro de mim mesmo. Pra mim, isso basta. Quando eu dou o preconceito pra essa pessoa, por exemplo, você é médico, eu sou ignorante da vida, a pessoa vira pra mim e fala assim: "Não posso conversar com você porque você não sabe me dizer nada." Por que você não pode passar o seu conhecimento pra mim porque

you have the knowledge? You who is the most ignorant. Then, I am not ignorant. I am here to still learn the things that, perhaps, life, society, by force of age, I could not do, but it does not mean that I cannot reach there. (Márcia)

When compared with the filmic character, the student shows that she has more prominent characteristics, the questioning and the determination to change things. Through her speech, the student understands that respect and the sharing of knowledge are the bases for a satisfactory and dignified coexistence between people.

In this perspective, the student Gerson related his own experience.

A supplier, before entering my store, took a pack of cigarettes that was smoking, saw that I was sweeping and threw it where I was. As he said: "You are sweeping, so sweep here." I said nothing to him. I simply picked it up and threw it. He entered the store and my manager said: "You are waiting here a little because he will attend to you." [...] When he saw me, the sale did not happen because he himself did not want to sell anymore. He lost his way. He only apologized and left. (Gerson)

Perceived in this speech, a critique of the social myth of equality, starting from the moment when the student is confused with someone socially disesteemed for doing a task considered devalued. For this student, the experience became a learning because it allowed reflection and the taking of conscience of the value of that situation to (re)define the participation of the subjects involved in the civilizing process.

At the end of this first conversation, in the municipal school, we perceived that the film stimulated the discussion mainly about projects of life, emancipation and family permeated by questions of class, gender and generation, although with more generalizations and moral aspects of the personal experiences.

4.3 Cinejovem III: *O contador de histórias*

The second conversation, with the students of the municipal school, took place after the presentation of the film *O contador de histórias* (BRA, 2009), which depicts the life of a poor boy, raised in the old FEBEM³⁶, in the 70s, considered irredeemable, whose process of resocialization was studied up close by a pedagogue

³⁶ Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor.

estrangeira. A obra fora escolhida pela própria turma e esta foi a última intervenção com este grupo, conforme explicitado na seção 3.3.

Antes da exibição, um aluno jovem nos contou que sua família atuara nas filmagens. Durante a projeção, ele a apontava na tela, inclusive reconhecendo a si próprio ainda criança. Da mesma forma, nesta sessão, foi possível ouvir comentários, por parte de outros alunos, como: “Eu ficava presa dentro do quarto, quando era pequena”; “Eu ficava de castigo”; “Minha vó e minha mãe usavam aquele estilo de vestido” e “Antigamente, no Centro, esses pivetões assaltavam as pessoas”. Decerto, a memória individual e a coletiva eram provocadas pelas imagens.

A conversa durou 35 minutos e contou com 09 participantes. Logo no início, uma aluna, Márcia, retirou-se da sala, emocionada, sem explicar o motivo, e foi embora para casa. Dias depois, ao ser perguntada, explicou que passava por uma separação e não daria conta de conversar sobre o filme, naquele momento, já que ele trazia fortes lembranças desse doloroso processo para ela.

No cinema, o espectador se vê no que não é mostrado (MORIN, 1997). Mesmo não havendo nenhum episódio de separação de casal na obra exibida, a aluna, numa espécie de catarse, viu sua experiência atual sendo contada em alguma cena insuspeita. As imagens mexem com as emoções e capturam o sujeito que, com suas lógicas próprias, envolve-se na trama e constrói seu percurso. Muitos conseguem compreender e verbalizar rapidamente esse mecanismo. Outros, como Márcia, precisam de um tempo para isso.

Inicialmente, nesta conversa, uma professora que acompanhava a turma pediu a palavra:

Esse filme é lindo, né? Posso contar um negócio? Eu trabalhava no [bairro] Alto Vera Cruz, lá dentro da comunidade [...]. Era uns meninos daquele jeito. Não paravam quietos de jeito nenhum. [...] nós resolvemos passar esse filme. Eu não tinha assistido ainda não. Foi a única aula que os meninos ficaram quietos, do início ao fim [...]. A aula acabou, bateu o sinal, o filme não tinha terminado e eles ficaram quietinhos querendo acabar de ver o filme. (Professora)

Esse relato, igualmente ao que acontecera com a aluna Márcia, mostra o impacto de um filme diante de uma plateia que se identifica com a narrativa. É o

caso desta obra cujo enredo perpassa tanto o real quanto o imaginário dos ex-alunos dessa professora. A sensação de se assistir produz um duplo efeito: uma compreensão/reflexão de si e do mundo e uma emoção catártica que se relacionam dialeticamente com a experiência. Acabam-se as distâncias entre público e personagens. Estes são relegados para segundo plano. O que importa é o que representam no mergulho dado pelos espectadores. Ao nos sentirmos, ao mesmo tempo, dentro e fora da tela, não temos mesmo a vontade de sair, até que o filme acabe completamente.

Após isso, falamos brevemente da biografia do personagem e do enredo, convidando as pessoas para conversarem sobre os reconhecimentos, lembranças e experiências trazidas pelo filme.

No centro da cidade tinha muito desses bando, pivetes assim. [...] Eles falando gírias lá. A gente usava muito esquema na gíria [...]. Tem neguinho que não lembra não. A gente tava comentando e tal. Ele não sabia disso [...]. No tempo dele aqui tinha muita gíria [...]. Só que os policial não gostava. (Jorge)

Este aluno adulto recorda do uso de gírias em sua mocidade e compartilha esse saber com um colega mais jovem. Esse processo intergeracional é analisado por Mannheim (1982), ao afirmar que os indivíduos acessam de diferentes maneiras a herança cultural acumulada, numa constante negociação entre assimilar e descartar.

Perguntado sobre a atuação da sua família no filme, o aluno que participara das filmagens respondeu:

Minha irmã tá lá. Eu acho que as duas. Eu participei também do filme, mas eu não apareci não porque eu fui... Como é que é? Eu só passei correndo [...], mas minha irmã participou bastante [...]. Você pode ver que, no assalto, ela gritando lá [...] Foi na favela Acaba Mundo. [...] Aquela casa lá é de um amigo meu que morava lá. [...] Ali onde mostrou o filme mudou muito. (Reginaldo)

Semelhante a uma aluna que, na primeira conversação, na escola estadual, relatou sua experiência a partir do território em que fora criada, este jovem reconhece e acha importante divulgar, além de sua família, seu espaço de origem e as mudanças ocorridas por lá.

Sobre essa questão da antiguidade/modernidade, um aluno jovem, Marcos, comentou: “lá em casa tem muitas coisas antigas porque a minha mãe é desse tempo. Só que algumas coisas vão acabando e algumas coisas a gente vai guardando, né?”.

Nessa fala, observamos a importância da família na preservação da memória para o reconhecimento das origens. Para além do valor estético, os utensílios domésticos remetem a uma história cuja modernização pode significar seu desaparecimento, caso destrua os meios que permitem a construção de uma identidade. O aluno tocou no ponto-chave do filme. Mesmo que algo se perca fisicamente, a palavra não o deixa ficar esquecido. Essa é a função dos contadores de história. Entretanto, o que escolher para preservar constitui uma das nossas maiores questões sociofilosóficas.

Retomamos Benjamin (1994), em sua discussão sobre a dificuldade, no período moderno, para se transmitir experiências significativas, uma vez que vem se extinguindo aqueles dispostos a comunicá-las. Há também os que não querem ouvi-las fazendo com fiquem esquecidas. Da mesma forma, Castilho (2017) aponta, como um sintoma contemporâneo, a fragilidade na transmissão dos valores, o que cria novos modos de laços sociais nos jovens. Todavia, a intervenção que propomos com esta pesquisa, na EJA, tende a aproximar gerações em conflito umas com as outras e relativizar seus valores conversando sobre eles.

Outro aluno lembrou-se da atuação da pedagoga na educação do garoto, personagens do filme.

Uma coisa que eu achei muito bonita foi o amor prático da pedagoga [...]. Ela teve um amor incondicional porque [...] sabia que ele não podia dar ela nada. Ela é que podia dar algo para ele. [...] todo o tempo, foi paciente e tinha [...] interesse em querer ouvir a história dele, saber quem realmente ele era. (Daniel)

O aluno identifica a dimensão da afetividade que valoriza a história de vida dos sujeitos. Essa pedagogia permite ao educando liberar sua própria sua voz (FREIRE, 2005). Assim, perguntamos, aos participantes, quem fizera o papel dessa pedagoga em suas vidas. Uma resposta-relato apareceu rapidamente.

Eu cresci num projeto. [...] Querubins. Lá [...] fui lapidando a disciplina, a cultura, o esporte, tudo. Então foi o lugar onde supriu muita necessidade da

minha vida. Mesmo que teve uma época, quando você entra naquela fase em que você fica aquele cara meio revoltado, mas mesmo assim foi uma semente plantada que acabou gerando fruto. Ali eu já percebi... Ali eu já me formei. Ali tive educação. Tanto da ajuda da minha mãe, mas eu tive educação porque eu não tive meu pai. Mas foi bacana demais. Meus irmãos mais novos são de lá. Eu falo com meus irmãos que é um lugar bacana que você aprende. Fiz muita percussão, fiz dança, fiz tudo lá. Então, é o que eu trago pra vida de hoje. Eu exponho um projeto, um lugar onde foi um anjo da guarda em minha vida. (Reginaldo)

Para esse jovem, a experiência em ter passado por um projeto social que, em muitos momentos substituiu a família, garantiu o seu acesso à cidadania e contribuiu na sua formação identitária.

Contrariamente a isso, um de seus colegas afirmou:

Mas, hoje em dia, mudou muito. Os meninos ficam muito presos na rede social, celular, celular. Por exemplo, tem o meu filho. [...] se deixar, ele chega da escola e só fica trancado no quarto, no celular. (Jorge)

Ao trazer uma questão da contemporaneidade, o aluno a critica, mas parece não saber lidar com ela, em se tratando do controle aos dispositivos modernos e à interação com o filho. Assim, ele nos remete novamente à Kehl (2004), quando esta diz sobre a vaga de adulto em aberto na sociedade, pois, por não acessar os códigos dos jovens, este mesmo adulto não estabelece relações de autoridade sobre os mais novos, deixando-os à deriva na gestão dos seus próprios percursos.

A memória familiar foi retomada por alguns participantes da conversação.

MARCOS: [...] Meu pai é daquele tempo em que as quadras de futebol ficavam cheias, nos anos 80. E meu pai passa lá comigo. Eu moro na região do São Cristóvão. Igual tem a quadra do IAPI [conjunto habitacional neste bairro] lá. Meu pai fala comigo: "Aqui dava uma pancada de gente querendo jogar com a gente." E, hoje, você passa lá tá completamente vazio. [...]. Aquelas brincadeiras antigas não tem mais. Isso se perdeu no passado.

PROFESSORA: [...] a gente sentava na mesa para almoçar juntos. Aí era a hora do: "Não põe o cotovelo na mesa! Mastiga de boca fechada!" Hoje, a gente tá mais correndo. Nem sempre os horários coincidem.

GERSON: Na hora de almoço mesmo, os vizinhos e a família reunida, depois que almoçava, compartilhava uma televisão só. Isso já aconteceu na minha rua. Eu não cheguei a pegar essa fase, mas minha mãe e minhas tias saíam de casa pra ver televisão na vizinha. Era uma só pra casa. Era o horário que tava a família que era os donos da casa que podiam receber os outros vizinhos. Hoje em dia, com a tecnologia e poder aquisitivo que as pessoas não tinham no passado, cada um tem sua televisão no quarto, na sala e não se junta mais nem pra jantar, nem pra almoçar, nem pra ver uma televisão juntos. A tecnologia separou muito as famílias, deu oportunidade das famílias ficar juntas, mas também separou. Hoje, uma criança não sabe o que é chutar uma bola na rua, machucar o dedão, tirar a ponta do dedão no asfalto.

MARCOS: Eu não sou aquela pessoa que viveu naqueles tempos atrás, mas alguns momentos antigos eu vivi, igual montar o gol com lata ou com tijolo.

GERSON: A gente sabe o que era uma parte da história do pai ou da mãe porque o pai e a mãe tá pegando você de volta. [...] Hoje em dia, as famílias só sentam pra contar história quando a luz acaba. Aí não tem internet.

Nos relatos, a recorrência do tema “família” demonstra que ela se configura como uma grande narradora. Além de dar conselhos e passar ensinamentos, “incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201) que, porventura, não chegaram a desfrutar das mesmas vivências de quem conta. Para o filósofo, o tédio afasta a capacidade de ouvir as narrativas. Nessas falas, ele se configura na correria do dia a dia e no avanço tecnológico.

No intuito de deixar com que os participantes expusessem mais as suas experiências pessoais, voltamos numa questão colocada anteriormente. Perguntamos: Quem fez o papel da pedagoga, personagem do filme, e investiu em você?

DANIEL: Foi meu pai. Nós éramos uma família pobre, de muitos irmãos, mas isso não impediu que ele acreditasse e investisse em nossa educação. Eu tive que largar os estudos porque comecei a trabalhar muito cedo. Aos 12 anos, já vendia coisas na rua e entregava todo o dinheiro em casa. Hoje, por exemplo, meu irmão professor é um orgulho para ele.

GERSON: No meu caso, foi meu pai também. Ele chegou a ficar na FEBEM e saiu de lá aos 18 anos sem saber ler. Depois, ele envolveu com uma outra mulher. Ele apanhava da minha avó e dessa mulher. Até que ela o apresentou ao SENAI [Serviço Nacional da Indústria], curso de bombeiro hidráulico. Foi o que guiou sua vida e o fez criar os filhos todos honestos.

Os dois alunos apontam a figura paterna como referências em suas trajetórias. Apesar do pouco recurso financeiro e da estruturação familiar tardia por parte do pai, a ele coube a função de educar para princípios morais, motivo de agradecimento dos filhos hoje.

Insistimos também na participação feminina, já que não aparecera, até o momento, nesta conversa. Havia apenas duas mulheres presentes neste dia e ambas decidiram falar.

DORA: Vejo que as instituições estão aí, mas devemos aproveitar a oportunidade. Tenho um vizinho que o filho foi para a Cidade dos Meninos que, mesmo com toda a estrutura de lá, saiu e entrou pro tráfico. O pai fez de tudo por ele. Morreu. E, hoje, ele vive fugindo para não ser morto.

CÉLIA: Passei por quase tudo que o filme mostra. Todas as dificuldades de família. Só não frequentei a FEBEM. Ouvia minha mãe dizer que, se eu não

comportasse, ia me colocar na FEBEM. A gente ouvia com medo do lugar, mas não tínhamos nenhuma ideia do que era.

A fala das duas alunas adultas mostra a importância dada pelas famílias para as instituições socioeducativas. No primeiro caso, ela é vista como uma oportunidade que nem todos aproveitam, quando têm acesso. No segundo, é a aliada mais forte na criação de laços sociais da criança, esgotadas as possibilidades familiares. A aluna Célia ainda se reconhece no filme, por causa de sua infância pobre. Para Morin (1997), esse reconhecimento fílmico trata-se de uma operação paradoxal e dialética. A participação do sujeito é objetiva e subjetiva, ao mesmo tempo: estou lá e estou cá. A percepção de realidade e fantasia se funde.

Por fim, solicitamos uma avaliação deste trabalho, no sentido de verificar em que modificou na interação da turma, até aqui. O aluno Gerson relatou que serviu “para conhecer melhor o outro que eu não conversava direito. No dia a dia, não fazemos ideia da história do colega, dos problemas, o que ele está passando”. Consideramos essa percepção como um dos bons achados desta pesquisa.

Para Gerson, a intervenção com a conversação das experiências, a partir dos filmes, é uma forma de conhecer o outro e ter acesso ao que faz parte de sua vida, o que dificilmente aconteceria em outra ocasião escolar.

Outro aluno disse que:

Além disso, de conhecer melhor nossos colegas, pela oportunidade dele falar sobre sua vida, baseada no que o filme lembrou, eu tive uma melhor compreensão do filme. Já tinha assistido antes, como lazer, e, agora, temos uma outra visão da gente se ver na história. (Daniel)

Para Daniel, esta atividade vai além da aproximação entre os colegas. Ela oportuniza rever ao filme e a si mesmo, numa experiência estética que acaba sendo também política, pois foge da funcionalidade técnica ou de lazer dada pelas produções cinematográficas, em geral, e age num corpo com vivências, num constante trabalho do espectador (RANCIÈRE, 2010). A dimensão de um sujeito que se narra revela que a Conversação ressignifica a sua história, a partir dessa metodologia com o cinema.

Ao encerrar esta segunda e última conversação, na escola municipal, compreendemos que o filme motivou a reflexão, principalmente das lembranças

familiares, das transformações sociais e de alguns processos de emancipação. Embora ainda com menos relatos de experiências pessoais, houve a riqueza da memória coletiva.

4.4 Cinejovem IV: *Deus não está morto*

A segunda conversação, retomando a escola estadual, ocorreu depois da projeção do filme *Deus não está morto* (EUA, 2014), cujo enredo mostra a história de um rapaz protestante que, ao entrar na universidade, é desafiado a provar a existência de Deus para o seu professor de filosofia ateu. Vale lembrar que, no dia anterior à apresentação do filme, fomos à escola testar a aparelhagem, atitude que resolvemos tomar dali por diante. Ao constatar que estava incompleta, adquirimos, por conta própria, um cabo e pilhas necessários para o funcionamento adequado.

Esta obra fora sugerida por algumas adultas cristãs e acolhida pela turma. Na exibição, compareceu um número reduzido de alunos, 10 pessoas, o que não representava nem a metade do quantitativo da classe, que era de 25 colegas frequentes. A conversação, que durou 40 minutos, contou com apenas 05 participantes, todos adultos.

Mesmo não havendo prejuízo para o nosso trabalho, questionamos, posteriormente, com a turma, o esvaziamento, e esta se comprometeu a aumentar o quórum nas próximas sessões. Muitos alegaram que, naquele dia, havia um trabalho de Geografia para ser entregue e vários colegas ainda não o tinham feito. Por isso, aproveitaram este tempo para fazê-lo. No entanto, pelo que já estávamos observando, a questão não fora apenas essa. No nosso entendimento, por se tratar de um filme com uma temática cristã e sugerido pelos adultos da sala, houve uma espécie de boicote dos jovens, dos que tinham outra matriz religiosa e dos ateus. Pelo que já tínhamos apontado, na primeira conversação com este grupo, o choque de gerações apareceu novamente sob a forma de ausência desses jovens a uma atividade proposta pelos adultos que, em sua maioria, tinha uma clara identidade religiosa e, muitas vezes, desagradavam-se com a presença juvenil na classe.

Nossa orientação inicial foi a de que não transformássemos a conversação num debate religioso, embora fosse quase impossível não tocar nessa temática. Com muito cuidado, fomos conduzindo a sessão, sem desconsiderar o filme

escolhido e o que ele suscitasse nos participantes, já que essa era a nossa proposta de trabalho.

De início, ao pedir que falassem sobre alguma experiência de superação na vida, lembrando-se do personagem do filme, que convence pelo argumento, uma aluna relatou:

Em 2015, tive um câncer de mama. Eu já tinha perdido minha mãe com um câncer. No início, eu fiquei desesperada. Depois, pus na mão de Deus e o tratamento foi tranquilo. Primeiro, deu errado. Deu metástase. Tinha ido pro pulmão. Aí o remédio que eu tomo estabiliza. Deus ajudou que tô curada, sem precisar tirar a mama. Muita fé em Deus eu tenho. Eu era católica e meu marido, evangélico. Fui pra igreja com ele. (Bianca)

Ao ser perguntada se ela conseguira identificar a história do filme com o que passou na vida, respondeu:

Meu marido é muito ignorante. Eu me humilhei pra falar que estava com câncer, sem ninguém saber. Eu sabia que ia mexer com as coisas dele. Eu não tava desesperada tipo "Vou morrer, vou morrer, não". Eu tava carequinha, carequinha e pensava assim: "Do jeito que aconteceu, vai embora." (Bianca)

A aluna se compara ao personagem do filme que, assim como ela, teve que se humilhar e testar sua fé diante de uma grande dificuldade para, ao final, vencê-la.

Isso nos faz pensar no quanto o cinema fixa-se ao real e retira dele os elementos que irão envolver o espectador, ou seja, as representações aceitáveis sobre o outro e sobre si mesmo. São os "modos de endereçamento" (ELLSWORTH, 2001). A autora afirma que o filme sempre pensa o que o sujeito é ou quer que ele seja. Para ela, essas formas de captar e cooptar extrapolam o texto fílmico porque envolvem histórias e expectativas pessoais. Cada um constrói sua relação particular com a narrativa. Nessa perspectiva, não se pode dizer que alguém vê a um filme, mas que o filme é usado para se ver. Mesmo que este não fale diretamente ao sujeito, pode insinuar que ele esteja ali em algum lugar. Relembramos que um modo de endereçamento é

como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair [...] a uma posição particular de conhecimento, [...] de coerência, a partir do qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e [...] os produtos relacionados [...] (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

A autora ainda diz que, assim como o filme, a pedagogia e o currículo escolar também endereçam, no momento em que atraem a atenção de um público para um

lugar no qual ele quer experimentar. Tanto o cinema quanto a educação pressupõem um tipo de sujeito, mas este não é neutro, e sim habitado por desejos, histórias e valores. Assim, não pode ser posicionado, mas recompensado para a identificação. Quando o sujeito não é o que dizem que ele é, o outro também não pode ser o que pensava.

A mesma ideia é trazida por Dunker e Rodrigues (2015), ao mostrarem como o cinema e o seu público caminham numa estrada de mão dupla e como a sétima arte atua no funcionamento da mente do sujeito. Nessa relação “algo escapa e faz dizer, meia-verdade, mas, ainda assim, verdade em algum ponto que toca. Onde escutar, quando acontece, pode vir a reescrever sua própria história” (DUNKER; RODRIGUES, 2015, p. 59).

Seguindo a mesma lógica da aluna Bianca, uma colega relatou sua experiência de superação familiar.

Vou falar da minha mãe. Ela foi sentindo umas dores no corpo e adoeceu. Foi pro hospital e os médicos falou que ela tinha pouco tempo de vida. Só que ela sempre falou pra nós que, caso ela faltasse, o que vai ser do nosso futuro? [...] Aí ela voltou pra fé porque ela tinha muita fé. Só que ela tinha perdido porque julgou Deus porque Ele tinha tirado meu pai. [...] ela fala que foi Deus que colocou aquilo pra ela passar aquilo que tá ali. Outra demonstração daquela fé toda foi que ela voltou ao hospital pra fazer os exames novamente e o médico falou que ela não tinha nada. Foi Deus que agiu nela pra ela ver que não era pra duvidar Dele. Ela conta pra nós o que ela passou. [...] Eu acho Deus maravilhoso! Igual ele [o personagem professor Jeffrey] fala lá que Deus não existe. Que nada! Se Deus não existisse, ninguém de nós estaríamos aqui. (Deise)

Ambas as falas apontam o mesmo que o filme retratou. A fé em Deus fora a responsável pelos processos de cura e vitória.

Com o intuito de que aparecessem outros relatos de experiência, além da questão da fé, convidamos os participantes a comentarem situações em que defenderam algo no qual acreditavam muito, independente de ser a religião, bem como a reação das pessoas diante dos argumentos e atitudes usados para convencer. Uma aluna disse:

Uma vez, no meu serviço, um cara lá que era um dos donos, chegou pra mim e falou assim: "A outra loja tá vazia." Tinha diminuído 12 bolos." Falei assim: "Qual é o problema?" Ele disse: "Você não consegue." Eu nem fiz hora de almoço. Quando ele tava entrando no carro, eu falei pra ele assim: "Os 12 bolos da outra loja já tá pronto e nosso balcão já tá cheio." Ele respondeu: "Como é que é?" Falei: "Pode pedir pra tirar foto dos bolos que

já tá pronto." Ele falou assim: "Não acredito." Eu falei assim: "Por você não acreditar, eu provei que eu dou conta. Quando você falou que 'Você não é capaz', aquilo ali me estimulou a fazer alguma coisa." Ele falou assim: "Por que, de vez em quando, a gente chega aí e não tem?" "Por falta de matéria-prima não tem como fazer não. Milagre quem faz é só Deus." (Regina)

Essa fala expressa um desconhecimento e desvalorização do outro por meio da hierarquização das relações trabalhistas. Neste caso, para o patrão, o empregado, subalterno, não teria as habilidades esperadas para resolver as demandas urgentes, no ambiente de trabalho. Contrariando essa expectativa, a aluna, funcionária, demonstra uma atitude de afirmação da sua capacidade, a partir das palavras desestimuladoras do seu superior. Diferentemente do filme, a descoberta do seu potencial se dá na ação e não na palavra.

Em seguida, retomamos a discussão de um assunto polêmico que surgira na primeira conversa com a turma, a convivência entre as gerações. Foi perguntado como os participantes viam essa questão na própria sala de aula. Lembramos que, no filme, isso fora abordado nos vários momentos em que o protagonista, jovem aluno, discutia suas ideias com um adulto, seu professor com grande conhecimento.

A aluna Deise não hesitou em falar que "eles enxergam tudo diferente. É complicado. Tem que regular tudo. Eles não respeitam os mais velhos". Mesmo reconhecendo que os jovens têm outro modo de enxergar o mundo, ela insiste com o pensamento de que eles devem se submeter à geração adulta.

Esta visão vai ao encontro da análise de Foracchi (1972), ao dizer que a sociedade vê o adulto como a própria "essência do seu *ethos*" (FORACCHI, 1972, p. 19). Busca a idealização com aquele que alcançou o grau máximo de humanização. Nesta visão, os jovens deveriam aprender a ser adultos dando continuidade ao conjunto de valores destes. Porém, na perspectiva juvenil, essas "identificações se rompem, os laços de solidariedade se redefinem e não é difícil incluir nessa ruptura a ordem normativa como um todo" (FORACCHI, 1972, p. 29). Dessa forma, o desrespeito aos mais velhos, apontado pela aluna, nada mais é do que o rompimento com a representação do adulto (FORACCHI, 1972), que simboliza a lei, e não com a sua pessoa necessariamente.

Ainda com a ideia de sofrerem discriminações, pela idade, dentro da própria escola a que têm direito, um aluno, o único homem presente nesta conversação disse:

É verdade. Tem que mudar essa atitude em relação aos mais velhos: "O que você tá fazendo aqui?" Porque tem muito preconceito. É como diz o ditado: "Nunca é tarde pra conseguir as coisas na vida da gente." (Francisco)

Essa fala nos remete à escola como um elemento socialmente importante para a segunda chance das pessoas, mas cujo acesso e permanência têm que ser melhor entendidos, até mesmo pelos próprios colegas mais novos, já que a instituição escolar é um espaço formador (CARRANO, 2007; DAYRELL, 2006, 2012). Nesta linha, a aluna Deise continuou sua defesa por este lugar.

Dentro da sala, igual ela aqui, eu e ele, nós estamos aqui porque não temos tempo. Nós não queremos brincar. Queremos participar da aula [...] porque, lá fora, tudo depende do estudo. Um emprego, qualquer emprego, até pra recolher o lixo na rua. Eles [os jovens] não tão conseguindo enxergar. Ali dentro da sala mesmo, a gente tenta prestar atenção na aula pra aprender. Eles não deixam. Conversam o tempo todo. Professor tá explicando e eles tão conversando. Eles saem o tempo todo. Você vê aqui como eles são. Isso atrapalha a gente. A gente não tem tempo pra isso mais. É falta de respeito com nós, adultos. (Deise)

Aqui a aluna justifica sua presença qualificada na sala de aula, junto com a de seus outros colegas adultos. Para ela, novamente, o comportamento dos mais novos incomoda e é desrespeitoso com aqueles que querem retomar, com seriedade, seus projetos interrompidos em algum momento de suas vidas.

Entretanto, outra colega reconhece que a discriminação abordada por Francisco e Deise é uma questão social, que ultrapassa aquela turma. Ela nos relatou:

Eu tenho 20 anos que eu parei de estudar. Comecei agora e, antes, eu ia pra igreja Deus é Amor. Eu tenho uma irmã que eu falei com ela assim: "Eu não vou poder ir pra igreja mais porque agora comecei a estudar". Ela virou pra mim e falou assim: "Depois de velha você voltou a estudar?" Depois perguntou: "Quantos anos você tem?" Falei: "Quarenta e um." Ela respondeu: "Olha pra você ver, menina, você tá com 41 anos. Pra que resolveu voltar a estudar agora?" É muito preconceito. Não só lá fora. Até dentro da igreja você vê preconceito. (Edna)

Ao contar como retornara aos estudos e a sua substituição da igreja pela escola, a aluna compreende a naturalização da ideia de que os bancos escolares não são para os mais velhos, embora eles tenham o total direito em frequentá-los.

Edna aponta que os discursos e atitudes discriminatórios podem partir de onde não se espera. O grupo religioso do qual participava é um exemplo disso.

A colega Deise retomou a palavra em desfavor dos jovens.

Hoje, eles estão tendo tudo. A escola dá material escolar. Na minha época não dava. Mesmo assim, eles não tão dando valor. O que esses meninos estão fazendo na EJA? Agora me fala. Eu acho que EJA deveria ser pra pessoas da nossa idade. EJA não deveria ser pra esses jovens aí não. Eles tomam bomba só pra poder ir pra EJA. Eu tava pensando em desistir porque você entra na sala, começa a ver as coisas e começa a desanimar. Nós, mais velhos, olhando pros meninos, quando a gente entra na sala, pensa em desistir. Só que a gente tá aqui não é pra brincadeira. A gente não pode desistir. A gente necessita desse emprego porque emprego, hoje, pra gente conseguir... Vai pra fila do desemprego aí. (Deise)

Implícita nessa fala está novamente o conflito geracional e os objetivos educacionais, que são sintetizados no interesse aparente do adulto, e o seu contrário, no desinteresse quase que total dos jovens. Dizer que não quer o outro ali pode ser uma saída para o embate entre as gerações. Há também um modelo de EJA pensado em torno do aluno adulto e trabalhador que quer aprender o que não pôde anteriormente. É preciso considerar no debate para a educação de jovens e adultos algumas marcas que auxiliam na representação do jovem na sociedade como a “expansão da escola, a criação de mercado cultural juvenil exclusivo e postergação da inserção no mundo do trabalho” (CARRANO, 2007, p. 4).

Aproveitando o ensejo, a aluna Regina também comentou a respeito da volta para a escola depois de adulta.

Eles ainda falam comigo: "Você tá aposentada e estudando?" Ué, mas eu tenho um filho de 8 anos e quero ajudar. Quero aprender alguma coisa. Mesmo porque eu tô com 51 anos e posso vim a arrumar um emprego. Tem gente que vive estudando. [...] sou aposentada, mesmo que seja com salário mínimo. (risos. Uma colega comenta que eles nem chegarão à aposentadoria). No início do ano, na aula de História, a professora deu um trabalho pra gente copiar. Aí eu copiei e entreguei pra ela. Veio o [nome do colega]: "Moça, você copiou?" Gente do céu! Eu sou da época que a gente escrevia e lia. (Regina)

Aqui, percebe-se a preocupação em aprender com qualidade e dedicação. O registro do conteúdo e o capricho marcam a EJA como um lugar dos adultos e dos que querem levar o estudo a sério. A idade não é o mais importante nesse processo e sim o que se agrega durante as interações e partilhas de experiências e saberes.

A aluna Deise concordou com a colega acima, mas não deixou de provocar os mais novos. Ela disse: “O trabalho nosso todo bem feito. Ela [a professora de Geografia] ficou encantada. Agora, o dos jovens lá, uma folha. Aquele rabisco lá”.

Este comentário traz a diferenciação nos modos de aprendizagem e subjetividade. Na concepção do adulto, o jovem não é responsável e não responde ao que se espera socialmente dele. Assim, nesta conversação, continuaram a aparecer os desabafos e reclamações sobre a presença juvenil naquela sala e na sociedade, em geral.

A aluna Bianca, que abriu a sessão, falou: “Esse filme mesmo é muito interessante pro jovem e nenhum deles tá aí.” Ao perceber que essa análise carece de profundidade, já que não se trata apenas de escolher ou não ver ao filme, mas de uma atitude política, a respeito do porquê não assisti-lo, fizemos uma breve explanação sobre a EJA e um de seus maiores desafios que é o de colocar várias gerações dentro de um mesmo espaço.

Após isso, a aluna Deise voltou a se manifestar. Nesse momento, comentou sobre as normas escolares.

Mas deveria colocar regra pra eles [os jovens] participarem da aula e não atrapalhar a gente que tá aí querendo estudar. A escola não coloca regra. Comecei a estudar numa outra escola. A EJA lá, à noite, é só pessoas mais velhas. Não envolve mais jovens na turma não. (Deise)

A fala da aluna aponta para uma segmentação geracional que se configura na enturmação por idade, proposta esta até praticada por alguns estabelecimentos de ensino, tendo em vista a autonomia escolar. Porém, não no caso desta escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida, pois, conforme nos disse a direção da mesma, há o interesse na diversidade, por acreditarem na riqueza cultural e de saberes nos agrupamentos com idade heterogênea. Deise ainda enraíza-se numa concepção de escola cuja autoridade estava fundamentada pela função socializadora tradicional que representava e que, hoje, segundo Dayrell (2012), precisa rever sua legitimidade.

Outra colega tomou a palavra e expôs o seu desafio diário para estar ali.

Fácil não é. Eu saio de casa 7h da manhã e chego dez e meia da noite. Trabalho o dia inteiro em pé e só tenho uma hora de almoço. [...] Você

chega cansado na sala de aula. Tá ali tentando... Eles [alguns colegas] ali me ajudam. Tem dia que eu não consigo e peço: "Ah, me empresta aí pra eu copiar." Você chega cansado, com dor de cabeça, menino começa a arrastar cadeira fazendo aquele barulho. Ah, não! (Edna)

Na visão desta aluna, estar na sala de aula, após um dia exaustivo de trabalho, requer um esforço e tranquilidade que, embora haja a solidariedade dos colegas mais velhos, os mais jovens não permitem.

Contudo, percebemos que as opiniões começam a mudar no momento em que problematizamos sobre as especificidades do jovem e do adulto, no que diz respeito ao ritmo, à estrutura do pensamento e aos projetos de vida. Apontamos também que os colegas mais velhos podem ser vistos como referenciais, quando a escola possibilita essa discussão geracional.

A respeito disso, a aluna Deise disse:

Igual o [nome do aluno]. Eu acredito que aquele menino é bom. Eu já percebi. Ele fica muito com nós, da nossa idade, envolve muito com nós. Mas quando ele tá no meio de nós, ele se preocupa com a fala dos outros jovens. Ele tem vergonha. Aí ele se afasta. (Deise)

De forma rápida, Deise percebe o valor do grupo na construção da personalidade do jovem. Segundo Mannheim (1982), um dos problemas sociológicos das gerações é justamente a aproximação entre elas. As mais novas acercam-se das mais velhas questionando-as “não mais como uma alternativa de vida, mas como um modo de existir socialmente” (FORACCHI, 1972, p. 30). Dessa forma, é compreensível a tensão do colega jovem de Deise no trânsito entre os adultos e seus pares mais novos. Para ele, ainda que o adulto seja o modelo de aluno na EJA, há fortemente, ali, um grupo juvenil do qual não pode deixar de fazer parte porque o representa. Além disso, ao ficar perto dos adultos, poderá ser visto como já sendo um deles, pelos mais jovens, numa espécie de dissidência, sem estar ainda preparado para isso. “Assumir-se como adulto corresponde ao esforço de colocar-se diante das opções de vida que o sistema apresenta e enfrentá-las como tais” (FORACCHI, 1972, p. 30).

Continuamos a reflexão sobre o lugar dos jovens e dos adultos na EJA, insistindo na importância da compreensão tanto de uma quanto da outra geração e abordando esta modalidade de ensino como um momento especial de histórias de

vida, não apenas de conhecimento escolar. Daí a função do adulto em assumir um lugar de referência para que os mais novos comecem a enxergá-los com melhores olhos.

Nesse momento, Deise assumiu mais uma vez a palavra com uma visão bem positiva e determinada a respeito da sua passagem pela escola de segunda chance.

Se eu continuar, eu vou ser a única filha da minha mãe que conseguiu formar. Ela fica toda, toda. Porque nenhum quis. Todos têm cabeça fraca. Nenhum quis voltar. Só eu que pensei assim: "Que nada! Vou voltar sim." Eu fiquei caladinha. Quando ela descobriu, eu já tava formando lá no Pedro Guerra [escola de ensino fundamental]. Ela não tava acreditando muito não, que eu ia continuar. (Deise)

Para Deise, a escola fez algum sentido em sua vida. Prova disso é que continuou o ensino médio. Agora, orgulha-se por ser um referencial acadêmico na família. Sua colega Edna também reconhece esse sentido porque substituiu os compromissos religiosos pela escola, pois aconteciam no mesmo horário das aulas. Ela também vê a filha jovem como um importante apoio ao seu retorno aos estudos. "Tem coisa que eu não consigo entender nada. Minha filha parou no 2º ano. Ela é craque em química e me ajuda muito", contou-nos a aluna.

Concordamos com Edna de que a troca de experiências e saberes é muito importante na constituição do sujeito. Dissemos também que os professores poderiam aproveitar isso para integrar as gerações, diminuindo os conflitos existentes entre elas.

Por fim, buscou-se recuperar, nesta conversação, a questão do argumento, trazida no filme, sobre como as pessoas defendem seus posicionamentos. A aluna Edna relatou uma de suas experiências no trabalho.

O serviço que eu tava antes desse que eu tô hoje, trabalhava numa lanchonete. A gerente lá tratava a gente como se fosse objeto. [...] O pasteleiro lá falava pra mim assim: "Fica tranquila porque Deus vai fazer justiça." Não é que a gente perde a fé. A gente fica muito nervosa. Todo dia ele falava isso comigo. Eu não discutia com ela. [...] Com dois dias de férias, me chamaram na empresa e me mandaram embora. [...] Moro de aluguel, tenho minha filha e, na hora que eu mais precisei, me mandou embora? No de hoje, todo mundo que eles pegam de vendedor exigem segundo grau. Eu consegui o serviço de vendedor e não exigiu o segundo grau. Pedi a Deus um bom horário. [...] Aí que eu entendi o que o colega falava comigo: 'Quem ama Deus tem justiça'. (Edna)

A aluna desvia da temática sugerida e retoma a questão da fé e da provação para o alcance do êxito, fazendo-nos compreender como esse tema tem relevância para o grupo.

Ao encerrar esta segunda conversação, na escola estadual, vimos que o filme incentivou as partilhas de experiências religiosas e de fé, bem como dos conflitos intergeracionais na EJA, não deixando de falar também de superação de problemas de saúde na família e de emancipação no trabalho. O retorno à discussão sobre o conflito geracional na escola trouxe novos elementos para uma outra visão a respeito do assunto e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do que é ser jovem e ser adulto num mesmo espaço formativo.

Nesta conversação, os participantes produziram um saber a partir da ausência dos jovens, sem deixar de falar deles, ao discutiram a divisão geracional e religiosa que já existia na sala, mas pôde ser melhor refletida.

4.5 Cinejovem V: *Que horas ela volta?* (na escola estadual)

A terceira conversação, com o grupo da escola estadual, ocorreu após a exibição do filme *Que horas ela volta?* (BRA, 2015) cuja sinopse fora apresentada na seção 4.2. O longa-metragem, indicado por nós, a pedido da turma e acatado pela mesma, serviu como intermediário entre as duas obras, até então, escolhidas pela classe. Uma delas, a anterior, fora sugestão dos adultos. A seguinte, os jovens propuseram. Ambas foram aceitas pelo grupo, mas faltava uma terceira. Pediram nossa sugestão e, ao ser dada esta que já tinha sido exibida na escola estadual, concordaram em assisti-la também. Ao mesmo tempo em que não configurou escolha direta de nenhuma das partes, favoreceu uma melhor interação, com a escuta mais atenta e respeitosa entre ambas as gerações.

No dia da exibição, no decorrer do filme, houve uma falha técnica desconhecida que causou o travamento da imagem, fazendo com que cancelássemos a atividade e os alunos retornassem à sala de aula. Na data reagendada, uma das alunas adultas, Lúcia, levou pipoca para ser distribuída durante a sessão, o que, no nosso entender, contribuiu para o fortalecimento dos laços e o reconhecimento em pertencer àquela turma.

A conversação durou 35 minutos, com 18 participantes. Insistiu-se nos relatos das identificações entre o aluno e a obra fílmica, bem como na partilha mais igualitária das falas, já que sentíamos falta da fala dos jovens nas sessões anteriores. Foi dito também que a personagem Jéssica era um exemplo da experiência e do próprio olhar juvenil para si mesmo e para o mundo. Ainda sobressaiu a participação adulta, mas cumpriu-se o combinado do aumento do quórum. Houve inúmeras manifestações verbais de apreço ou despreço aos personagens, durante a exibição de algumas cenas, bem como a movimentação dos mais jovens entrando e saindo da sala durante um bom tempo.

Inicialmente, uma aluna adulta falou sobre sua experiência como funcionária em uma casa de família, identificando-se com a personagem principal do filme. Ela disse:

Geralmente, esses patrões, eles têm dinheiro. Eles acham que podem aproveitar das pessoas assim, só porque trabalham na casa deles. Aconteceu isso também comigo. Eu trabalhava pra uma família, eu tomava conta de uma menina. Eu fui contratada pra tomar conta de uma criança. Só que eles começaram a usar eu pra tudo, cozinhar, lavar, passar. Eu fazia tudo e o salário continuava o mesmo. Geralmente, babá tem um valor, mas eu gostava porque era um dinheiro que entrava e ajudava muito. A comida também era separada. [...] Eu me sentia muito mal. Depois disso, eu comecei a falar: "Não, gente, eu não sou diferente." Aí eu peguei e pedi conta do local [...]. Se quiser, eu vim pra trabalhar pra eles, tem que me pagar o valor que eu acho que eu devo. Aí eles não conseguiu mais ninguém pra tomar conta da criança. Eles não deram valor isso porque a menina era louca comigo. (Deise)

Para Deise, a relação de trabalho tem que ser pautada pela dignidade entre patrão e empregado. Ambos deveriam reconhecer e cumprir suas funções para que se evitem situações discriminatórias ou injustas no exercício das mesmas.

Outra aluna, também adulta, ao recordar a trama do filme, em que mãe e filha ficaram sem se ver por 10 anos, assumiu a palavra e, emocionada, fez uma revelação aos colegas, que a aplaudiram, após ouvirem atentamente sua voz quase embargada. Ela disse:

Ela [a personagem mãe] não voltou porque não tinha condições. Eu também fui abandonada com 12 dias de nascida e voltou quando eu tinha 10 anos. O irmão da minha mãe que me criou. É bom que ninguém morreu. Às vezes, a gente se chama de mãe e filha (aplausos dos colegas). (Elza)

A partir do breve relato de abandono na infância, Elza, que, curiosamente nos disse, numa outra ocasião, nunca ter ido a um cinema, faz-nos perceber o quanto a

Conversação é também uma experiência política, além de estética. Ela permite ao sujeito entender sua própria palavra não apenas como um consentimento dado a ele num ato de solidariedade, mas como uma mudança de posição do mesmo, ao tirá-lo de um lugar pré-determinado ou de passividade e situá-lo em outro mais atuante. O sujeito em conversação se vê dotado de experiências partilháveis que, aqui, ao questionar o filme, indaga e descobre a si também. Há uma responsabilização a partir das cenas interpretadas.

O fato de ter recebido aplausos dos colegas mostra a ética de cumplicidade que se firma entre os pares, com vistas a criar relações mais horizontais e com a preocupação com quem e para quem está se expressando, já que falar de si exige abertura, consentimento e coragem, tanto da parte de quem fala quanto de quem ouve. O que é possível construir nesse processo? Como os participantes se orientam nesta partilha de sensibilidades?

Para Rancière (2005) há um sensível comum porque, antes de ser individual, é uma experiência universal e humana que ultrapassa a harmonização e faz com que os sujeitos reconfigurem as evidências afetivas à sua maneira de ser, “num espaço de possíveis” (RANCIÈRE, 2005, p. 63). Dessa forma, dentro de uma comunidade de partilha, a arte pode ser vista como um trabalho e vice-versa. O cinema enxerga o sujeito em sua singularidade, mas, ao mesmo tempo, em sua coletividade, desnudando o que há de subjetivo.

Com o prosseguimento da conversação, outra aluna adulta retomou o debate sobre as relações domesticadas de trabalho e evidenciou sua experiência, a partir do convívio com a avó. Ela comentou:

A minha vó trabalhou por 59 anos na mesma casa. Os patrões se casou, tiveram filhos e ela faleceu lá. A minha vó criava a gente com um certo preconceito: "Ah, não. Isso aí não pode porque é dos patrão." Não que eles faziam a divisão. A minha vó fazia a divisão [...]. Eles têm um restaurante. Minha vó ajudou eles. Muitas receitas minha vó ajudou eles a colocar no restaurante. E a gente sempre pedia à minha vó: "Ó, vó, arruma um serviço pra gente lá." Ela falava: "Lá ninguém presta pra trabalhar pra ninguém lá. Pra eles não. Ninguém fica lá." Isso seria preconceito da minha vó. Lá, eles colocam mesa pra gente. Eles servem a gente. Come junto com eles. Quando minha vó adoeceu, eles me ajudaram. [...]. O fato que, quando o médico deu alta pra minha vó [...] ela [a patroa] impôs dela ir pra casa dela. [...] e ficou nós todos lá até minha vó dar o último suspiro. Eu achei muito humilde da parte deles, porque juntaram todos eles, pra vim pedir permissão pra sepultar minha vó no jazigo deles. [...] Fui trabalhar num dos restaurantes. [...]. Só que eu batia meu ponto no horário e saía de lá tarde

da noite. Um dia, eu precisei de chegar mais tarde. Quando foi chegando o dia de fechar o ponto, eles me perguntava quando que eu ia pagar aquele dia que eu cheguei mais tarde. [...] Aí eu pedi pra eles rescindir o contrato que eles fez de três meses porque a amizade seria melhor do que eu correr atrás dos meus direitos. E, hoje, a gente tem amizade. [...]. Realmente, a minha vó tava certa. Ninguém presta pra trabalhar pra eles não. (Lúcia)

Alinhada à primeira fala da aluna Deise, nesta conversação, este relato evidencia novamente a dignidade, ou a falta dela, na hierarquia trabalhista. A diferença, neste caso de Lúcia, é a delimitação do espaço profissional e do pessoal na convivência com os ex-patrões. Se para Deise não é possível manter mais nenhuma relação com os antigos patrões, para Lúcia pode-se preservar a amizade, desde que não seja mais funcionária, pois as duas funções são incompatíveis, segundo os ensinamentos de sua avó e a própria vivência pela qual a aluna passou.

A conversação continuou com a problematização a respeito da diferença de classes e a relação com as oportunidades, temática observada no filme. Perguntamos como isso era percebido na vida de cada participante. O professor que acompanhava a turma neste dia citou uma estudante egressa daquela escola que passara em Odontologia na UFMG. Cláudia, uma aluna jovem, também disse: “Quando você quer e corre atrás, você que escolhe se você quer ou não. Você vai no objetivo”.

Em seguida, começaram algumas conversas paralelas e o foco foi desviado. Mesmo assim, não houve prejuízo para o nosso trabalho. Tentamos retomar questões ligadas ao projeto de vida e à exploração, mas os temas não fluíram neste momento porque, assim como o grupo da escola municipal que assistira ao mesmo filme, a discussão centralizou-se no enredo, especificamente na perspectiva da reprodução social. Apesar de, nesse instante, apresentarem menos histórias de vida e mais julgamentos do senso comum, entendemos que estes também fazem parte das experiências pessoais e, por isso, merecem ser registrados e analisados.

Por algum tempo, tanto os jovens quanto os adultos assemelharam-se em suas opiniões a respeito da personagem Jéssica, principalmente em relação ao seu jeito de encarar certas situações socialmente naturalizadas. Isso pode ser confirmado nas seguintes falas:

REGINA: [a patroa da mãe] deu ela o suco no copo de plástico pra mostrar pra ela onde era o lugar dela.

CLÁUDIA: [...] Ela é filha da empregada e ela tava se achando ali na casa querendo ser a patroa.

BIANCA: Agora, ela não foi muito interesseira porque o pai deu em cima dela.

DEISE: Muitas das vezes, as mulheres vão pra essa vida por isso. Por pensar bem mais alto. Aí já vai nesse ponto. Aproveita da situação.

De acordo com a Teoria da Reprodução, de Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 2007), a família transmite aos filhos um conjunto de valores e vivências de forma mais indireta do que direta. É o que o autor chama de “capital cultural” e “*ethos* de classe”. Esse sistema interiorizado contribui para a manutenção dos pensamentos e das atitudes nas relações sociais, tendo, na escola, sua legitimação e naturalização. Para Bourdieu, há três estados em que se organiza o capital social de um grupo, representados pelos recursos materiais e simbólicos que circulam no cotidiano do mesmo. Esse patrimônio é adquirido por: a) Incorporação, através da força do hábito; b) Objetivação, pela apropriação material ou pelos bens culturais; c) Institucionalização, por meio da valoração intrínseca de algo, como, por exemplo, um diploma (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

O discurso de que os papéis sociais e também os sexuais são naturais e inquestionáveis aparecem nas falas acima, no momento em que as alunas participantes desse diálogo frisam mais severamente o lugar a ser ocupado pela mulher-patroa e pela mulher-empregada, a exemplo da discussão igualmente feita por um grupo masculino, na escola municipal, durante a conversação baseada neste mesmo filme. Ambos os gêneros, ao considerarem a personagem como uma empregada, abusada e interesseira legitimam a ideologia machista impregnada na sociedade, pressupondo uma certa instabilidade das mulheres, necessitadas e interessadas nos benefícios que o homem-provedor é capaz de fornecer. Este aspecto presente na nossa estrutura social está ligado à questão de gênero, o que não adentraremos neste trabalho, por ultrapassar a nossa discussão. Interessa-nos compreender, nessas falas, a partir da Teoria da Reprodução, até que ponto os pensamentos e as práticas sociais transformam

as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural [...]. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 59, grifos dos autores).

Neste instante, começou um murmúrio a respeito dos lugares sociais ocupados pelas pessoas. Isso foi se intensificando, ao ponto de, em poucos instantes, muitos colegas já estarem conversando entre si, ao mesmo tempo. Foi preciso nossa intervenção, no sentido de organizar as falas. Percebemos que o conflito de gerações reapareceu sutilmente na fala de um aluno adulto. Ele disse:

Tem filho que já nasce com tudo na mão, mas não dá valor pro pai. O pior é que o pai e a mãe morre e o filho fica com tudo de herança. Aí o filho não administra o que o pai fez em vida. Joga tudo água abaixo. (Ciro)

Nesta fala, ressurgiu o estereótipo do jovem irresponsável, aquele que desestabiliza as regras sociais construídas pelos adultos e que, por isso, é indigno de receber qualquer herança, seja ela material, simbólica ou mesmo geracional. Vagando entre a delinquência e a excentricidade (ABRAMO, 2008), a cultura juvenil é vista como ociosa e marginal, no sentido da criminalidade, pelo discurso dominante, principalmente aquela advinda dos meios populares.

Aproveitando a afirmação do aluno *Ciro*, reforçamos a questão do aprendizado intergeracional e perguntamos o que fora percebido sobre isso, no filme. Alguns participantes responderam:

CIRO: Quando ela [a personagem mãe] pediu demissão e foi pra casa alugada, ela ficou mais à vontade. Não era mais a casa da patroa.

DEISE: A filha ia pra lá e era vista como mais uma empregada que ela [a patroa da mãe] poderia explorar. Vocês não entenderam a parte do filme. Ela achava que ali era a casa dela. Não era a casa da patroa (conversa alta paralela).

BIANCA: Ela [a personagem filha] fez o que a mãe também fez porque a mãe foi pra lá pra trabalhar pra mandar tudo pra ela. E ela também tava ali pra mesma coisa. Só que ela tava ali pra estudar.

DEISE: Mas a mãe teve que abandonar a vida que ela tinha pra poder não deixar a filha quebrar a cara. Pra você ver o que uma mãe faz. Porque senão ela [personagem filha] podia cair na mesma situação que ela [personagem mãe] viveu lá. Pra filha não cair na mesma situação, ela preferiu abandonar o serviço dela também que não tava muito bom.

REGINA: O que ela fez pra *Jéssica*, eu não passaria pelo que ela passou pra criar um filho. Ela não tinha estrutura nenhuma pra fazer o mesmo serviço que a mãe dela fez. Com o conhecimento que ela tem, ela ia se humilhar daquele jeito e ficar calada? Ela ia conseguir estrutura pra criar o filho maravilhoso.

Todas essas falas apontam para a questão da alteridade. Ainda que apegados no enredo e nas personagens do filme e nem tanto em si mesmos, problematizam a continuidade e a ruptura da história da personagem mãe. Segundo os alunos, o objetivo e o comportamento da filha *Jéssica* fez com que a mãe

alterasse também sua própria vida, ao entender que era o momento para a história dela não se repetir com a jovem. Uma não se via no lugar da outra. Entendemos que nisso consiste a aproximação entre as gerações. Ambas se interpelam. É aí que o aprendizado acontece. Mesmo vivenciando problemas em comum, as respostas geracionais são diferentes e uma pode contribuir com a outra (FORACCHI, 1972; MANNHEIM, 1982), quando existe abertura e consciência histórica para isso.

Nesse sentido de buscar novas perspectivas, na interpretação dos alunos, a partir das ações das personagens, ocorre o que Bourdieu considera como a contradição da reprodução (NOGUEIRA; CATANI, 2007). Há uma oposição entre os interesses da classe dominante e o que foge ao que ela oferece aos dominados. A luta pelo futuro, ou pelo próprio presente mais promissor, pode contradizer o que se espera para esta categoria, o que o autor chama de “causalidade do provável”. O destino e as escolhas esperadas, de acordo com o que o grupo já conhece, têm chance de fugir dos enquadramentos, pois são o resultado do conjunto das experiências dos sujeitos juntamente com as suas perspectivas.

Ao ser dito pela aluna Regina que a personagem Jéssica fora criada sem a mãe, seu colega Ciro revelou para o grupo:

Eu, por exemplo, passei por isso. Meu estado de vida, hoje, se eu contar minha história vocês vai falar assim: "Você é guerreiro demais." Eu só convivi com meus pais até os 15 anos de idade. Depois, passei a viver por conta própria. Até hoje, eu nunca casei, não tenho filho. Só tenho cabeça pra ter minha estrada. Eu faço tudo certinho. É aquela coisa: quando você vai abandonar seus pais, você tem que laçar o boi. Saí sozinho pelo mundão pra me virar. Você vai vivendo e aprendendo muitas coisas. (Ciro)

Tal relato mostra novamente um estado de superação. Aqui se confirma a causalidade do provável dita por Bourdieu. Conforme afirma o aluno Ciro, não era de se esperar grandes perspectivas para um adolescente que se afastara da família. Porém, a “previsão” não se confirmou, já que ele assumiu a própria vida com a dignidade de quem queria vencer com os aprendizados, desafios e suportes que encontrava pelo caminho.

Ao prosseguirmos para o encerramento desta conversa, fizemos uma provocação aos mais novos da turma a respeito do lugar ocupado pela personagem Jéssica. Perguntados se aceitariam as ofertas dadas pelos anfitriões, patrões da mãe, o jovem Sérgio respondeu rapidamente: “Eu ia aceitar rindo. No outro dia,

minha mãe ia fechar a cara”. Em seguida, complementou: “Ela [a personagem Jéssica] é de outro lugar. Vai chegar na casa de alguém que não conhece, comer do bom e do melhor e você vai ficar recusando? Eu ia aceitar normal”.

No entanto, a colega Deise rebateu, dizendo: “Você poderia até aceitar, mas teria que levantar pra fazer. A mulher era a patroa”.

É interessante ver novamente, nessas falas, como o lugar do jovem e do adulto, do patrão e do empregado são socialmente legitimados e naturalizados. Conforme disse, Sérgio queria usufruir, da melhor maneira possível, de sua condição de hóspede, caso fosse convidado a isso em alguma situação. Já para Deise, ele deveria abrir mão de certas “regalias” oferecidas pelo anfitrião porque este estaria numa posição de superioridade hierárquica. Para ela, aceitar indiscriminadamente todas as ofertas configuraria uma quebra das regras sociais. O que Sérgio vê como normal, a colega adulta Deise entende como um comportamento desviante do jovem que precisa reconhecer seu espaço definido pelo adulto. São dois modos de lidar com a desigualdade e com o lugar geracional. Os sujeitos em situações diferenciadas apontam resultados também diferentes.

Nesse ponto, a fixidez dos papéis sociais produz dúvida e convoca os alunos a repensarem os lugares ocupados por eles. Isso ilustra o que Dayrell (2012) aponta como reconfiguração cultural, em que, segundo ele, os jovens “vêm se formando, se construindo como atores sociais de forma muito diferente das gerações anteriores, numa mudança de tempos e espaços de socialização” (DAYRELL, 2012, p. 301). Assim, é importante conhecer as dinâmicas, tanto objetivas quanto subjetivas, que ocorrem na construção desses sujeitos e sua cultura juvenil, para melhor compreender a relação com os adultos.

Nesta terceira conversa, na escola estadual, falar sobre o que o filme trouxe da experiência de vida do sujeito aproximou as gerações presentes na turma, a partir da abertura para a escuta mais atenta, tanto dos relatos pessoais quanto das opiniões de cunho moral. Isso mostra o início da construção de um entendimento do lugar do jovem e do adulto naquela turma, bem como dos papéis sociais e sexuais construídos e reproduzidos na sociedade. Foi possível perceber também o

sentimento de grupo que se criou, agregando as diferenças de todos os níveis, ali reunidas.

4.6 Cinejovem VI: *Cidade de Deus*

A quarta conversação, na escola estadual, ocorreu a partir do filme *Cidade de Deus* (BRA, 2002), que narra o crescimento do crime organizado e a trajetória de alguns personagens neste bairro homônimo da capital carioca, sob o ponto de vista de um adolescente que encontrou, na fotografia, uma maneira de não ser levado para o banditismo.

A obra, escolhida pela turma, indicada pelos alunos mais novos, fez parte da nossa última intervenção cinematográfica com este grupo e foi a mais participativa e produtiva das conversações. Esta durou 1 hora, sem nenhum incômodo. Estiveram presentes 20 alunos. Durante a exibição, houve murmúrios e manifestações a respeito de algumas cenas ou ações dos personagens. Os relatos e as escutas das experiências aconteceram de forma bastante sincera e respeitosa, agregando ainda mais os participantes.

Iniciamos com um breve comentário a respeito da rota do tráfico e do crime exteriores à favela. Diante disso e da narrativa fílmica, perguntamos se havia saída para a questão da violência. A aluna Beth respondeu:

Eu acho que tem saída. Sabe por quê? Quando eu era criança, eu morava numa comunidade. Com 8 anos, eu me mudei e vim morar aqui perto. Todos os meus colegas, quando eu era criança lá, já morreram, viraram traficante. Tem criança que fica à mercê daquilo. Fico pensando: "Será que se eu tivesse crescido naquilo ali teria ficado daquele jeito?" Hoje, quando eu vou lá visitar, não é porque você é melhor, eu acho muito estranho porque a pessoa tem que viver a caráter, tipo assim: "Eu moro aqui e tenho que fazer o que todo mundo faz." (Beth)

Essa fala demonstra que o território interfere nos projetos pessoais. Vê-se que a saída de um lugar estigmatizado foi uma alternativa para a aluna não se envolver com o crime, como seus amigos de infância se envolveram. Beth continuou: "Quando eu chego lá, eles não conversam comigo direito. Falam: 'Ah, você é metida', porque eu não moro mais lá. Não é isso. É porque eles têm uma vida que eu não queria pra mim".

Aqui, a aluna diz sobre o tratamento aos egressos do bairro que, segundo ela, não são bem vistos, uma vez que o imaginário dos moradores fora construído sob a perspectiva de território que demonstra uma atitude de recusa a quem não é mais do lugar e, ao mesmo tempo, de quebra da expectativa ao socialmente determinado. Na visão de Bourdieu, trata-se do fenômeno da causalidade do provável (NOGUEIRA; CATANI, 2007). Para a aluna, não se envolver com o crime é uma decisão pessoal e uma força de vontade.

Continuamos a conversar sobre a perspectiva de vida. Convidamos a turma para falar sobre seus objetivos e os investimentos pessoais que são realizados para alcançá-los. A jovem Cláudia revelou: “Meus irmãos tudo era vida louca. Nós não tinha paz, não dormia, não vivia. Depois, todo mundo foi crescendo e mudando. Hoje trabalha. Não tá preso. Nós tá aí na luta”.

As falas de ambas as alunas se convergem no sentido de que é com a maturidade que se alcança a determinação para uma nova perspectiva.

Nesse momento, o professor que acompanhava a classe, para ilustrar essa questão, comentou sobre uma reportagem relativa a uma turma de 28 crianças, de uma escola de periferia. Segundo ele, procuradas alguns anos depois, desse total, restavam apenas 9 delas vivas, justamente as que se protegeram do envolvimento com a criminalidade.

Após isso, convidamos os participantes a falarem sobre o que pensavam da ação da polícia, uma das representações da autoridade, e cuja participação fora marcante no filme. A esse respeito, Edna relatou:

Os próprios policiais se envolvem no meio. Eu perdi um irmão, há seis anos atrás, pro mundo das drogas. Foi muito difícil. Os próprios colegas dele matou ele. Ele tentou sair várias vezes. Os próprios colegas falava que, se ele saísse, eles iam atrás. Se não achasse, eles iam matar a família toda. Dois irmãos. Ia matar todo mundo com sobrinho e tudo? Aí eles saíram. Ele morava no Borel, aquela favela que tem perto da Cidade Administrativa, e veio morar no Landi. Com dois meses que ele tava morando lá, os caras veio e matou ele, na porta da casa da minha irmã. Foi muita covardia que fez com ele. Eu, até hoje, quando lembro, não gosto nem de ficar conversando. Só na cabeça, eles deram 10 tiros. E polícia sabe quem fez isso. Ninguém foi preso. Hoje, eu trabalho numa empresa muito grande. [...]. Trabalham só com embalagem. [...]. Tem uma loja lá que vende só essas coisas pra pôr porcária, [...]. Quando eles me colocam lá... Vai todo tipo de gente lá comprar. Vai mulher grávida, mulher com bolsa de criança. Vem umas mulher lá com umas criancinhas levar as bolsas das crianças porque os policiais ficam muito na porta. [...] compram as embalagens e põe dentro

da bolsa de criança pra ninguém descobrir. [...]. Outro dia foi um cara com uma criança, um menino desse tamãezinho. Ele comprou os pino dele lá, abriu o pacote, pegou um pino e ficou colocando no narizinho da criança. A gente vê aquilo ali e dá uma tristeza! Outro dia, um cara foi lá comprar pino na minha mão (risos da turma). Eu não gosto, mas preciso trabalhar. Ele levou o pino cheio de pó. [...] Eles vão armados. Na semana que eu fico lá, eu fico com medo. Eu, vendo aqueles caras lá, fico lembrando do meu irmão o tempo inteiro. [...]. Sábado, meu ex-cunhado, [...] drogado, [...]. Queria matar minha irmã e os dois filhos dela. Se não é meu cunhado que mora em cima tivesse descido e separado, ele tinha matado todo mundo, [...]. Chamou o policial e ele fez o quê? Foi lá, conversou com ele e mandou ele embora. Qual era a do policial? Deixar preso. Leva pra cadeia. Deixa lá uma semana, um mês, até sem comer, Deus que me perdoa, pra ver se ele aprende. Policial não faz nada não. (Edna)

Com um misto de temáticas, cuja violência é a centralidade, a fala da aluna, ao comentar a questão das drogas, em sua família e em seu trabalho, expõe a fragilidade de o sistema de segurança pública lidar com esse problema social. Para ela, a intervenção policial inadequada e a facilidade de acesso aos entorpecentes criam uma sensação de descrédito às autoridades, além da impunidade e do aumento dos envolvidos neste tipo de crime, deixando o trabalhador na posição de vítima.

O relato de Edna é um lugar do testemunho e da denúncia que, ao ser colocado em conversação, transforma-se em experiência individual que pode se tornar coletiva pela identificação com a vida de outros colegas da classe, remetendo-nos à mensagem de algo que não vai bem e precisa ser socializado. Há, portanto, um lembrete público e, sobretudo, moral daquilo que não é adequado fazer. Em suas palavras, encontra-se uma forma de dizer que a organização da sociedade não deveria ser assim. A Conversação, ao promover a escuta aberta e sensível, permite que o sujeito simbolize as questões que o aflige. Dificilmente, essa estudante teria outro espaço confiável para expor sua história de vida.

Ao prosseguirmos, foi sugerido aos participantes continuarem a relatar suas histórias pessoais, a partir das provocações do filme. Uma nova revelação foi dita por Cláudia.

Eu já passei uma! Eu não podia ver um baseado que eu sentava e fumava. Um dia, todo mundo lá sentado e fumando. Na hora que a gente olha pra trás, aquele tanto de polícia. Os polícia pegou nós com um baseadinho de nada. E aquele trem: se você tá no meio, você não pode falar de quem é. Não pode saber nada. Depois, pegou a carteira de todo mundo. Fui presa por causa dos outros. Eles jogou falando que era nosso. Nós sabia, mas não podia falar nada. Ou você vai de boa ou morre. No crime, infelizmente é assim. (Cláudia)

Novamente, aparece a crítica à autoridade policial. Porém, ao contrário de Edna, Cláudia se afasta do tom moralizante no qual, na maioria das vezes, o problema das drogas é tratado na sociedade. Percebe-se isso na espontaneidade do relato da aluna.

Nesse momento, a colega Deise comentou que a “melhor coisa é pegar seu baseadinho e fumar escondidinho no cantinho”. Provavelmente, ela faz alusão à não exposição da pessoa no sentido moral e criminal. Nisso, Cláudia respondeu:

Hoje em dia, eu não tô fumando mais como antigamente não. Antigamente, eu não podia ver uma fumaça. Eu ia pra escola só fumada. Hoje em dia eu tô de boa, mas se me estressar... Se não tiver uma maconha pra mim fumar, fico estressada. (Cláudia)

Essa fala da aluna mostra que o tempo e a experiência de contato com a droga fez com que ela conseguisse chegar num relativo autocontrole, já que, atualmente, o uso é apenas nos momentos de estresse, para se acalmar. Interessante destacar que, ao contrário de Cláudia, muitos jovens sentem-se esvaziados de narrativas por terem as vidas desvalorizadas, o que precariza seus laços sociais. Por isso, acreditam que não têm experiências para partilhar.

O tema das drogas despertou a vontade de outra colega, Lúcia, também expor sua situação atual com a filha. Ela disse:

Eu estou com um problema em casa praticamente quase igual esse. A minha menina tá entrando pro mundo das drogas. Tá difícil d'eu tirar ela. Semana passada ela sumiu. Eu vi ela segunda cedo, na porta da escola. Ela estuda no Juscelino. Ela simplesmente não foi pra casa. Não queria falar onde tava. Minha filha apareceu na quinta-feira, em casa. Virou pra mim e falou assim, ela tem 17 anos: "Mãe, eu não vou falar onde eu tava." Apesar que ela falou o lugar, mas nesse lugar ela não tava. "Mãe, vou vim em casa durante o dia. À noite, eu não vou tá em casa. A senhora me aceita assim?" O que eu posso fazer? "Aceito, minha filha. Mas desde quando você venha pra mim poder te ver." Minha filha saiu agora, neste final de semana, no sábado, chegou hoje com os olhos todos vermelhos (aluna emociona-se). Falei assim: "Minha filha, sai dessa vida. Não entra nessa vida." Dói muito mãe deitar na cama e falar assim: "Aonde meu filho está? O que tá fazendo? Tá vivo? Meu filho tá bem? Tá dormindo? Tá comendo?" Dói demais. De uns tempos pra cá, realmente, eu tava vindo pra escola bebendo mesmo. Pra quê? Pra esconder minha dor. Muitas das vezes, eu rio, brinco, converso, caio na gargalhada, brinco com todo mundo, mas aqui dentro só Deus sabe o tanto que tá doendo d'eu ver que eu tô perdendo a minha filha de não ter ajuda, porque eu já fui no Conselho Tutelar, delegacia, tudo quanto é lugar. Você não tem ajuda. Essa época de hoje não. (Lúcia)

A fala, num tom de desabafo e, ao mesmo tempo, um pedido de ajuda, revela a crise com que se encontra Lúcia no exercício da maternidade para com a filha adolescente que, a seu ver, está descobrindo o mundo de uma maneira inapropriada. Segundo a mãe, não há auxílio institucional por parte dos órgãos que deveriam garantir o bem-estar da menina. A aluna prosseguiu:

Como você corrige seu filho hoje? E pra polícia? A polícia pode corrigir? Pode bater? Pode matar? E uma mãe? Não pode. Uma mãe pode bater num filho? Porque a minha vontade é de pegar uma corrente e acorrentar minha filha dentro da minha casa. Mas, se eu fizer isso, é crime. Agora, pra polícia, isso não é crime. Não tava lá fumando baseado? Não jogaram o trem lá? Porque joga. Deu alguma coisa pra quem jogou? Não. Deu foi pra eles [os jovens]. (Lúcia)

Além de reforçar a crítica ao sistema policial, Lúcia expõe sua vontade de agir enquanto mãe que quer afastar, a qualquer custo, a filha das drogas, mesmo que suas ações vão de encontro à lei. O mais importante, para ela, é a reinserção familiar da garota. Na fala exposta, decerto que a filha não recusa a mãe, mas a interferência da maternidade que não se inscreveu enquanto o Outro na errância da jovem.

Inseridos no debate, alguns colegas se manifestaram diretamente para Lúcia.

DEISE: Não concordo porque, na minha família, já tive isso. Primeiro, a mãe sempre tem que falar 'não'. O filho tem que escutar o 'não' da mãe. Sempre a mãe falar o 'sim' é que ela estraga o filho. A mãe que joga o filho pra aquela vida ali. A minha irmã jogou meu sobrinho. Só que ele conseguiu enxergar antes que ele morresse.

CLÁUDIA: O 'não' da minha mãe era um pau deste tamanho assim. A gente saía correndo (muitos falam, ao mesmo tempo, a respeito dessa opinião).

[...]

CLÁUDIA: Se você não acolher ela, vai ser pior.

SÉRGIO: Mas uma hora ela vai ver que a tarefa da mãe é assim mesmo. Minha mãe me proibia de sair. Não adianta. É pior.

CLÁUDIA: Eu tive que parar de estudar. Fiquei 4 anos sem estudar. A guerra durou 5 anos. Eu tava estudando lá no Moacir. Eu tive que parar porque todo mundo do bairro tava sendo ameaçado. Única opção que eu tive foi evitar o meio. Nós não podia sair fora da minha casa. Não tinha pai. Não dormia, não comia. Cinco anos vivendo assim. Eu fui pro caminho errado, mas voltei.

DEISE: A filha da Lúcia, pelo que eu percebi, já achou o ponto fraco da Lúcia. O problema é isso. Eu conheci ela.

SÉRGIO: Foi o que aconteceu comigo.

FLÁVIA: Ela tem que escolher de vez se quer ficar naquilo ali ou ajudar a família dela.

SÉRGIO: Se ela sair de casa, ela vai achar outra coisa.

Na Conversação, importa perceber como o sujeito organiza sua compreensão do mundo e dá sentido tanto às experiências mais íntimas quanto às aquelas que

decide compartilhar. O caso da filha, exposto por Lúcia, ultrapassa a dimensão informativa e passa a fazer parte de uma identidade coletiva, já que os colegas se sentem tocados a opinar sobre isso, baseados nas suas próprias vivências, sejam elas adultas, no caso de Deise, ou juvenis, nos demais. Dessa forma, se localizam nas histórias de vida e compartilham suas dúvidas e traumas, evidenciados no filme, sem juízos de valor porque são acolhidos pelo grupo. As falas de uns dão abertura para outros se manifestarem, resultando num processo coletivo de construção de ideias.

As palavras, em tom de conselho ou dicas de como entender e criar melhor a filha, demonstram uma cumplicidade em atenção a um problema que não é mais apenas de quem o relata, mas assumido pelo coletivo. O drama vivido por Lúcia aparece em forma de narrativa, momento em que ela simboliza a experiência traumática ainda não elaborada a partir do Outro. Agora, passa a ser uma leitura sobre a sua condição de mãe que não dá conta de resolver a situação sozinha e, a partir disso, abre-se para agregar outros sentidos, até então desconhecidos por ela, através das outras narrativas, experiências e valores partilhados pela turma. Isso faz com que Lúcia possa aprender com o que é dito, mudando o olhar sobre si mesma e sobre a filha.

Percebe-se, nesse estágio da conversação, que a convivência entre as gerações permanece mais horizontalizada. As palavras dos mais novos ou a dos mais velhos têm o mesmo respaldo na análise das experiências que, neste caso, não passam tanto pelos comportamentos ou ideias expostas, mas nas problematizações apontadas pelos participantes e passíveis de serem pensadas por eles. A experiência de alguém só tem sentido se o outro passa a conhecê-la e desenvolve um saber sobre ela (DUBET, 1994).

Diante disso, é possível refletir sobre o conceito de dialogismo (BAKHTIN, 1981, 2006) como uma propriedade da linguagem que ultrapassa o mero diálogo entre os personagens dos filmes ou até mesmo a interação cara a cara dos colegas da turma. Junto a esse processo interno da palavra há uma mistura de vozes, culturas, imagens, experiências e histórias pessoais. O discurso de um sujeito é sempre perpassado pelo de outro e as vozes sustentadoras destes se entrecruzam. A isso, o autor chama de polifonia, uma relação não apenas discursiva, mas afetiva,

ao ponto de atuar na representação da autoconsciência e das limitações diante do mundo. Assim, podemos dizer que o sujeito se constitui sempre em contato com outro(s). Para o autor, a autocompreensão independe do estágio de soberania do indivíduo, mas o que este significa, a partir do outro, para si mesmo.

O fato de Lúcia ouvir atentamente o que seus colegas relatam e aconselham possibilita a reflexão de suas potencialidades e limitações, enquanto mãe. Isso porque eles demonstram propriedade para expor, já que se baseiam em suas próprias experiências mais promissoras.

O papel da mãe na reconstrução dos laços afetivos e sociais aprofundou-se neste momento da conversação. Eis que o grupo continuou a dizer mais sobre isso.

SÉRGIO: Minha mãe falava: "Se você sair, não tem mais volta." Eu pulava muro, esperava ela dormir. Hoje em dia, ela fala: "Pode sair." Não tem nem graça, nem quero. Depois que meu colega morreu no mundo do crime, parei de usar droga, parei com tudo.

[...]

SÉRGIO: Ela [a filha de Lúcia] vai ter arrependimento e, depois, ela fala: "O que eu tô fazendo aqui? O que tô arrumando da minha vida? E com a minha mãe?"

CLÁUDIA: Minha mãe não gastava tempo de ir em boca. Ela esperava dentro de casa. Eu já vi mãe ir em boca caçar filho. A minha não. Chorava, tentava ajudar e nada. Ou polícia ou os bandidos matava.

SÉRGIO: Minha mãe era assim: "Você pode ser preso, mas eu não vou lá te soltar. Se você sair, não volta, se chamar polícia eu bato aí na sua frente porque é melhor apanhar em casa do que na rua.

LÚCIA: O pai dela biológico está preso por causa dessas merdas.

BETH: Você tem que tratar ela bem porque ela é sua filha, mas vai falar: "Eu não gosto dessa vida." Não que você tenha que mandar ela ir embora.

SÉRGIO: No primeiro momento, ela não tem pra onde ir e o que ela vai fazer? Vai usar droga, ir pra rua. Vai ser muito pior.

LÚCIA: Do jeito que ela chega, não adianta. Adianta conversar com ela, quando ela tiver doidona, adianta?

DEISE: Não precisa ser na hora que ela chegar. Deixa ela dormir um sono, acordar. Aí você tem uma conversa dura com ela.

SÉRGIO: Primeiro, você tem que saber o que ela tá usando pra você saber o efeito da droga. O pior efeito que tem é a pedra e o pó. A maconha ainda dá pra você conversar.

CLÁUDIA: Se for maconha, você fala assim com ela: "Você usa a droga? Pelo menos, usa dentro de casa ou por perto."

[...] (vários comentários paralelos).

CLÁUDIA: Quando a situação piora, [...] nós toma a dor [...]. Mulher é mais fácil do que homem. Homem é mais revoltado. "Fôdas, eu tô mesmo, eu vou fazer." Mulher não. Põe que resolve na mão dela. Aí você vai ver se ela tá fazendo gracinha ou quer isso mesmo. Homem não resolve nada não.

Nesse nível da conversação, as palavras apontam a importância da mãe/mulher na reestruturação dos laços sociais. Vista como uma autoridade afetiva, ela teria um *know-how* que auxilia com mais eficácia na reconstrução da dignidade

daqueles cujos laços foram desfeitos. Prova disso são as falas dos jovens Sérgio e Cláudia, ao exemplificarem, como filhos que também negaram a lei e recusaram o estabelecido pelo Outro. Ao partilhar com Lúcia e com o grupo, sentem que contribuem na educação da filha desta.

Em suas falas, os dois jovens também problematizam as instituições socializadoras, principalmente a família, diante da potencialidade das experiências juvenis.

SÉRGIO: Clínica também não adianta nada. O cara entra nessa vida até em casa. Que nem eu. Entrei pras drogas, comecei fazer um tanto de trem errado. Quase envolvi no crime. Mas quando vi meu amigo morrer por causa do crime falei: "Não quero isso pra minha vida não. Tô suave. Por causa de pino, por causa de droga, por causa de R\$300,00?"

CLÁUDIA: Meu primo morreu na minha frente. Eu sujei toda de sangue pra ajudar. Mesmo assim, ele não sobreviveu. Ele morreu por causa de R\$10,00. Nós, na roda, conversando, o cara chegou no meio de nós tudo: 'pow, pow, pow, pow, pow'. Ali mesmo ele tomou, ali mesmo ele morreu. Nós tentou ajudar, mas não consegui.

SÉRGIO: Não adianta. Quando eu estudava, teve palestra, estudo. Saí da escola, fui pro baile, usei droga, bebi, fiz tudo e não tava nem lembrando do que o cara tava falando.

CLÁUDIA: Todo mundo que passa, já ficou alguma coisa na vida. Você já não passou, já viveu, já deu pra curtir? Teve seu momento. Deu dor de cabeça pra sua mãe. Eu falo pra minha mãe, de vez em quando: "Ah, mãe, você já curtii. Deixa eu curtir. Você já fez, já usou droga, sabe como é. A onda do mundo e a minha é a mesma coisa. Dá a mesma onda, mas cada um é diferente. Eu fumo maconha e fico o dia todo no canto. Minha mãe prefere mil vezes eu fumando maconha ficando lá em casa, eu fico morgada, assistindo filme, ajudando ela, do que sair.

[...]

CLÁUDIA: Por mais que ela fala assim: "Pode ir", hoje em dia eu saio só quando ela fala: "Pode ir." Minha menina era pequenininha. Eu deixava ela com a vó e... Eu chegava lá em casa até assim... Depois que veio ela, com 17, 18 anos, eu parei. Hoje em dia, eu saio só quando minha mãe deixa. Já dei muita dor de cabeça pra minha mãe. Mas não assim de sair não, de usar muita droga, de arrumar confusão com os outros.

SÉRGIO: Que nem minha mãe: "Quero ver você ir pra baile escondido." No dia que ela deixou eu fui. Cheguei em casa 5h da manhã. Não deixou eu entrar. Fiquei até 8h da manhã na rua, quase dormindo, fui pra casa da minha tia. No outro dia, nós conversou. Na outra semana, fui pro baile de novo. Hoje, eu falo: "Mãe, vou sair." Ela: "Pode sair. Vai sair não?" Falo: "Ah, vou não. Tô com saco pra isso não."

Os relatos expostos pelo casal de jovens mostram como respondem às tradicionais instituições de socialização, a partir das experimentações juvenis, por mais trágicas que sejam. Percebe-se que é com seus pares e contestando o modelo de adulto que se reconhecem enquanto categoria social e também como sujeitos. Apesar da resistência identitária, os mais novos apresentam uma questão geracional

complexa: a continuidade e a mudança social. Entendem, com suas experiências socio-subjetivas, que a proteção está no retorno à lei.

As duas falas que se seguem nos fazem pensar nas transformações que ocorrem na passagem de atos inconsequentes da adolescência para outros mais responsáveis da juventude.

CLÁUDIA: Eu não gostava de ficar no meio de mulher. Ficava no meio de homem, pulando roleta, xingando os outros. Hoje em dia, eu vejo gente mais nova fazendo...

SÉRGIO: Que nem eu, antigamente. Eu pulava roleta, botava a caixa [de som] no último volume, botava a cara pra fora [do ônibus] e ficava gritando, cuspidando nos carros, estourava tampão [saída de emergência no teto dos ônibus], ia pra fora do ônibus pra pegar portinha. Hoje eu vejo os cara dentro do ônibus e é triste.

A imagem positiva que criam de si, resultante da estruturação da identidade e da preocupação em se justificar, num processo de autovigilância, confere credibilidade aos sujeitos e suas experiências relatadas. Nas narrativas, importa personalizar as generalizações, bem como as formas de contar suas histórias e o conhecimento criado sobre elas. A experiência é situada num tempo, recebendo voz que garante a seriedade para convencer e mostrar os temas que são importantes para o sujeito. Assim, marcam seu lugar no desejo do Outro.

Na Conversação, a possibilidade de estender o olhar sobre o outro faz mirar-se também em si próprio, ao ponto de problematizar, agora, não mais as instituições, mas os próprios pares jovens. Pensam no que já foram e por que foram, percebendo uma identificação tardia com aquilo que o adulto costuma criticar nos mais novos. Além disso, esta metodologia permite que o sujeito se reconheça nas experiências narradas e tenha a capacidade de tomar novas decisões ou construir outros saberes a partir delas.

A intervenção prosseguiu com um instante de nostalgia, quando os dois jovens se lembraram de algumas peripécias que faziam.

CLÁUDIA: Outra coisa também... Quando ia roubar em supermercado, lá no fundo, hein?

SÉRGIO: Nossa! Chocolate...

CLÁUDIA: Eu saía recheada de chocolate. Mas eu não podia comer nada em casa não. Minha mãe falava assim: "Aqui não existe bandido. Aqui não existe traficante. Aqui quem manda é eu. A casa é minha." Minha mãe falava desse jeito!

Os pequenos furtos em supermercados veem à memória como um deleite da época da adolescência aventureira. Cláudia realizava seu desejo pelas guloseimas, mesmo sabendo que a infração cometida, ao adquiri-las, não seria acolhida pela mãe, representante da lei. Os ritos de passagem geram um novo saber, após serem falados sobre eles. De jovens adolescentes reconhecem-se como jovens jovens, mais maduros.

De acordo com Larossa (2017), o passado só pode ser considerado experiência quando atribuímos a ele e, conseqüentemente, a nós mesmos, alguma relação de sentido. O casal de jovens, ao revisitar um tempo descompromissado de suas vidas, não cai apenas numa evasão, mas produz “conhecimento sobre o que aconteceu” (LAROSSA, 2017, p. 169).

A colega Deise aproveitou o momento para relatar como aprendera a fumar, seguida pela lembrança dos dois jovens novamente que falaram sobre seu contato inicial com as drogas.

DEISE: Mas sempre tem aquele que puxa a fila, você já reparou? Eu aprendi fumar foi com um tio. Ele falou assim: "Fuma aí." Todo mundo do meu grupo parou. Só eu e minha irmã que continuou. Agora que eu consegui parar.

CLÁUDIA: Primeira vez que eu coloquei maconha na boca eu tava com 12 anos, estudando lá no Moacir. Todo mundo: "Vão, vão, vão." Chegou lá, ninguém nunca tinha nem fumado. Nós viu os mais velhos fumar. Deu vontade. Um amigo meu que estudava lá levou. Nós enrolou. Aquilo ali eu fumei e foi alegria.

SÉRGIO: Eu já pensei: "Ah, não gostei da onda. Quero esse trem não." Mas não conseguia parar. Você tá no baile, segue os outros.

Essas palavras mostram o quanto um grupo ou alguém específico pode exercer influência no ensino-aprendizagem. O ato de aprender torna-se mais facilitado quando existe a identificação com o mestre, mesmo que, posteriormente, este ou o conteúdo venha a ser questionado. Ao revisitarem a errância e a contrariedade à lei, os alunos reelaboram os significados das suas ações.

Ao retomarmos a conversa sobre as características do comportamento juvenil, a aluna Lúcia fez uma comparação entre a sua geração e a de seus colegas mais novos, o que despertou a curiosidade do jovem Sérgio.

LÚCIA: Cada geração é diferente. Na idade deles, igual eles falando que pula a roleta e tudo, quando eu tinha a idade deles, a gente saía pra rolê. A gente ia pra *shopping*.

SÉRGIO: Usava droga?

LÚCIA: Não. Nem bebida. A nossa adrenalina era pegar o ônibus, pular a roleta, ir pro Minas Shopping. Enchia o bolso de moedinha, levava uma chave de fenda e empurrava lá no fliperama, lá no japonezinho, no Minas Shopping. Só que eu fui pular roleta uma vez, porque eu sempre fui grande, aí eu agarrei. Eu era a única que ia dar rolê e não pulava a roleta. Eu pagava minha passagem (risos e comentários paralelos).

A experiência de lazer na juventude de Lúcia ora distancia ora aproxima da de Sérgio. O consumo de drogas e de álcool não era uma prática recorrente entre os amigos dela cuja diversão maior consistia em jogar fliperama no *shopping*. Contudo, o fato de não pagar a passagem de ônibus já era recorrente em seu grupo, mesmo que ela não o fizesse, devido à sua estatura.

Conforme Dubet (1994) a experiência caracteriza-se por: a) Combinação e interpretação pessoal das lógicas que regem as próprias ações; b) Distanciamento e reordenação dos papéis e dos valores sociais aos quais deveríamos estar fixados; c) Elaboração de uma cultura coletiva de interesses e utopias partilhadas. Nesse ponto de vista, ela não se encerra apenas no indivíduo, mas também é uma forma deste construir o mundo. Portanto, é da ordem do coletivo – a experiência social.

Segundo o autor, as pessoas enfatizam, nas narrativas de si, não tanto seus papéis sociais, mas suas experiências como forma de provar que não são personagens e sim indivíduos distanciados dos papéis colados neles. É isso que a aluna Lúcia demonstra em suas palavras. Pertencer a um grupo não invalida seu processo de reconhecer-se como sujeito nem de partilhar suas histórias com outras gerações.

A esse respeito, lembrou-se do personagem Buscapé que, no filme em questão, não seguia as atitudes dos seus pares, apesar da convivência diária com eles. Isso foi comentado pela aluna Cláudia.

Também vai da personalidade e caráter, né? Tinha uma colega que [...] ia com nós. Nós zoava... Tudo que não era pra nós fazer, nós fazia. Ela era a única do bonde todo que era cabeça dela mesmo. Não ia nas nossas ida. Ia com nós e voltava, mas não fazia a mesma coisa que a gente fazia. (Cláudia)

Nesta fala, zoar é uma característica da cultura juvenil. A zoação traduziria um dos tipos de juventudes que pode ser positivo, mas jamais abalar as relações entre os pares. Não representa violência, embora possa vir a se tornar uma

dependendo do uso que se fizer dela. O exemplo dado pela aluna corrobora com o comportamento da colega Lúcia que, diferentemente dos outros amigos e por um motivo físico, pagava a sua própria passagem, ao sair para seus momentos de lazer. Com isso, Cláudia problematiza a interferência do grupo nas condutas pessoais, já que, para ela, cada um possui uma índole que filtra o que deve ou não ser feito na presença dos pares.

Uma preocupação exposta pela aluna é o envolvimento, cada vez mais precoce, no mundo das drogas. Sobre isso, ela nos relatou que:

Na minha época, era 13, 14, 15 até 17 anos. Hoje, eu vejo com 8, 9. Eu tenho um sobrinho que tá indo assim... Falei com ele que na hora que eu enforçar ele... (risos da turma). Não! Eu falo com ele... Do mesmo jeito que eu tive minha mãe pra chamar minha atenção... Ele não tem o apoio da mãe dele, mas tem nós. Tem dez tios só de uma vó. Nós é dez irmãos. Todo mundo tá ali, sabe? [...] Não aceito não. Nove anos é muito pouco. (Cláudia)

É interessante perceber, nessa fala, como a jovem Cláudia adota, com o sobrinho, o mesmo procedimento que a mãe dela adotava, quando ela estava numa idade que inspirava mais cuidado. Insistir que o outro não repita a mesma experiência negativa que ela teve na adolescência é um de seus propósitos inspirados pela mãe.

Retornamos ao conteúdo do filme. Comentou-se sobre a figura da autoridade e da referência no desenvolvimento do sujeito, concluindo que o personagem Buscapé vira isso na fotografia. Já os demais garotos guiavam-se por outros valores, sobretudo aqueles ligados ao crime, mas ao alcance das mãos, e que lhes davam visibilidade imediata naquele território.

Falou-se também sobre a relação geracional dentro da sala de aula, momento em que algumas opiniões foram expostas.

DEISE: A gente tem muito que aprender com eles também.
 CLÁUDIA: Se pintar na sala de 16, 17, 15 anos, meu filho, não tem paz não. É conversa 24h. Tem os estudiosos, mas tem uns também atrapalhando ali.
 BETH: Eu já tenho a paciência que eu não tinha de entrar e encontrar uma pessoa assim e ficar calma. [...] Dava vontade de levantar e ir embora.
 SÉRGIO: Que graça tem você passar e tá todo mundo calado?

Nessas falas, destacamos duas questões. A primeira é que o jovem assume o discurso dito para ele. A segunda é a mudança de visão apresentada por Deise, em relação ao que ela vinha manifestando, desde as primeiras conversações, sobre o

comportamento dos mais novos. Ela reconhece que a EJA é um lugar privilegiado de troca de saberes e vivências, apesar das particularidades e dos conflitos geracionais. Da mesma forma, a colega Beth afirma sua transformação na convivência mais tolerante dentro da classe. Já os jovens Cláudia e Sérgio confirmam que a conversa, vista, até então, pelos mais velhos, como um dos maiores problemas da turma, é uma característica da cultura juvenil.

Ambos os jovens colegas reconhecem que deram trabalho para suas mães, durante o período em que frequentaram a escola regular.

CLÁUDIA: Da minha infância toda, minha mãe, a única que ela teve trabalho em escola foi eu. Todo dia ela tava lá na escola só por causa de mim.

SÉRGIO: Minha mãe, todo dia ligava pro serviço dela. Carta do Conselho Tutelar já cansei de rasgar. Chegava em casa, eu rasgava e jogava fora.

CLÁUDIA: Hoje em dia, eu olho e me arrependo (conversas paralelas).

SÉRGIO: Tem hora que dá vontade de ir [para o baile]. Que nem minha mãe fala. Agora eu posso sair na hora que eu quiser. Depois que eu fiz 18, saio na hora que eu quiser.

Percebe-se, nesses dizeres, que os jovens, na época em que desenvolviam a personalidade e ordenavam o mundo, cobravam do adulto alguma resposta às suas demandas existenciais. Mesmo que não tivessem sido dadas a contento, naquela ocasião, há, hoje, um arrependimento e, mais ainda, a constatação de uma autonomia que lhes permite repensarem-se e decidirem sobre suas escolhas. Para Larossa (2017), isso significa que o sujeito da experiência está sempre disposto a se transformar em algo desconhecido durante sua trajetória, assumindo-a.

Nesse ponto, Deise lembrou-se de um episódio envolvendo a si mesma e sua filha. Então, resolveu relatar.

Minha filha tava menor ainda a primeira vez que ela experimentou bebida. Eu bebia. Quando eu vi que ela, pelo menos, tava querendo experimentar, já dei um ponto e falei: "Vou parar." Ela falou: "Mãe, eu quero experimentar bebida." Eu falei: "Vou deixar ela tomar um porre." E falei: "Pode beber." Deixei ela tomar todas. Ela bebeu demais. Não aguentou nem ver. Tive que dar banho nela. No outro dia ela disse: "Eu odeio a bebida." Mas eu dei o porre pra ela. "Você quer beber? Então, vai beber sozinha." Mas fiquei de olho porque se alguém fizesse covardia com ela, nós do lado. Na hora que vi que ela não tava aguentando mais, peguei ela, entrei com ela, dei banho nela. Ficou todo mundo colocando pilha. As primas. Até maconha rolou no dia. Falei: "Beleza." Depois vou mostrar procês. Hoje, minha filha é uma bênção. Não gosta de bebida, trabalhadeira. E as outras tá tudo aí. (Deise)

Ao narrar sua forma de educar a filha, na ocasião do primeiro contato desta com a bebida alcoólica, Deise compreende a experimentação como parte do

processo de autonomia dos mais novos. De igual modo, mostra o aprendizado intergeracional resultante disso, quando diz ter parado de beber para que houvesse coerência no momento de decisão da jovem. Isso põe um desafio aos adultos: entenderem melhor as performances juvenis que contribuem na construção da identidade para, assim, darem suporte às demandas das novas gerações.

Em seguida, Lúcia também se lembrou de uma experiência familiar e expôs.

Comecei a trabalhar com 9 anos de idade pra ajudar a sustentar a casa. O que eu fazia era um modo de pedir socorro porque os dois bebiam, quebravam a casa, quebrava a gente. Minha mãe batia demais na gente. [...] Quando era meu pai [...], ele molhava a toalha. (Lúcia)

As palavras da aluna demonstram que os jovens estão antenados no mundo e nos problemas dos adultos, mas não sabem como lidar com eles. Assim, adotam estratégias para chamar a atenção, o que nem sempre é reconhecido pelos mais velhos, que interpretam estes sinais como mera rebeldia.

Esta quarta conversa, na escola estadual, foi a última envolvendo filmes. Embora tenha se afastado do caráter sociopolítico da obra, como geralmente se espera nos debates sobre essa premiada narrativa exibida, conseguiu-se agregar ainda mais um sentimento de turma para este grupo que, com idades e formações tão diversas, pôde se conhecer melhor nas falas, na escuta atenta e nas reverberações produzidas em torno da partilha das experiências pessoais reveladas e reveladoras.

Houve dois giros importantes a serem destacados. Do enredo fílmico para as histórias pessoais mais íntimas e dos jovens como perturbadores para alguém com histórias e experiências próprias moldadas pela cultura juvenil contemporânea. Isso corrobora com a noção de espectador emancipado quando, na apreciação da imagem, diminui-se a distância entre o visto, o relatado e o experienciado (RANCIÈRE, 2010).

Interessante ver também, nessa sessão, momentos em que alguns jovens aconselharam os mais velhos em determinados aspectos da vida social e estes acataram abertamente suas opiniões. Questões e experiências sobre a educação dos filhos, como lidar com as drogas, características da juventude, desenvolvimento da personalidade e reconstrução dos laços sociais foram problematizados aqui.

Ao final, os próprios adultos elogiaram a participação dos mais novos e entenderam melhor a cultura juvenil no contexto da sala de aula, o que vinha sendo criticado desde o início das intervenções. Da mesma forma, estes se interessaram pelas histórias de vida dos adultos, percebendo, à sua maneira, a contribuição deles em algum instante de suas trajetórias, para a construção de suas identidades.

4.7 Conversação final

A quinta e última de todas as conversações, com este grupo da escola estadual, não aconteceu a partir de um filme. Fizemos um momento de síntese e avaliação do trabalho realizado com a turma. Esta intervenção final durou 35 min. e contou com a presença de 13 pessoas, tanto jovens quanto adultas. A atividade³⁷ consistiu em escreverem, num cartão distribuído, algum aprendizado significativo para suas vidas, destacando a pessoa que os ensinara.

Recapitulou-se todo o processo desenvolvido durante a pesquisa, mencionando os filmes, os temas conversados, os avanços e os desafios na participação. Em seguida, foi solicitado que anotassem, no verso do cartão, os aprendizados. Após isso, convidou-se para a socialização das respostas. A primeira a relatar foi Regina, que expôs o que aprendera com o pai.

Meu pai sempre falava assim: "Sempre que você começar uma coisa, você vá até o final." Aí eu falava assim: "E se eu não tiver gostando?" "Você pensa bem o que você vai fazer. Nem sempre arrepender a gente pode, pra não quebrar a cara". E eu falo o mesmo pros meus meninos porque a gente não quer que eles quebrem a cara. Só que, muitas vezes, a pessoa tem que tomar um tombo pra poder levantar. [...] Tem muitas coisas que a gente não quer que aconteça com o filho porque a gente não quer que o filho aprenda caindo. Quer sofrer tudo pelo filho. [...] E outra coisa também que eu sempre falo: "Escuta seus filhos porque, muitas vezes, a criança quer falar com você." [...] Logo quando eu separei, eu falei: "O que esse menino quer falar comigo?" [...] Parecia que ele tava falando como um adulto. [...] (Regina)

Nesta fala, está implícito o papel da família como reforço dos valores morais e culturais "possibilitando a construção de uma visão de mundo própria, pela acumulação de experiências pessoais e da transmissão oral" (DAYRELL, 2012, p. 311). Para a aluna, a persistência e a consciência das coisas são fortes saberes familiares repassados pelo pai. Regina faz questão de retransmiti-las aos próprios filhos, como preceitos para ter uma vida promissora. A aluna também qualifica o

³⁷ Repetimos a dinâmica realizada no Observatório da Juventude da UFMG, na abertura dos seus trabalhos do segundo semestre de 2019.

lugar da criança na constituição familiar. Por isso, atesta a importância em ouvi-la para que também ocorra aprendizado.

Dando continuidade à partilha, o colega Sérgio relatou: “Superação. Quando eu vi meu amigo morrer por causa do crime, eu resolvi parar com essa vida e caçar um rumo pra mim. Isso não é vida não”.

Embora os demais participantes insistissem para que ele continuasse a falar, este não quis e fora sucinto. Novamente, aborda a perda do amigo como detonadora da sua experiência de superação para uma vida mais prudente.

Outro aprendizado foi exposto pela aluna Deise. Ela disse: “Vou falar um aqui que aí puxa a fila. A honestidade acima de tudo, né? Você sendo honesto, tudo vem na sua vida, né? Isso aí você aprende desde pequenininho”.

Para Deise, a honestidade é um princípio ordenador da vida e deve ser adquirida desde a infância. A partir dela, novos valores positivos são agregados.

Outra a falar foi Beth. Ela narrou:

Ah, eu era muito assim, sabe, de não perdoar nada. Eu ficava segurando tudo. Eu era desse jeito. Depois que eu tive meu filho... Ele é muito bonzinho, sabe? Aí, ele sempre fala: "Ô, mamãe, a gente tem que perdoar as pessoas." Então, depois disso, ele trouxe um certo equilíbrio, sabe? Eu vejo ele... Às vezes, eu brigo com ele, alguma coisa e ele fala: "Mamãe, eu te desculpo." Mesmo que eu esteja errada ele fala isso: "Eu te desculpo." Eu só lembro dele. (Beth)

Nas palavras da aluna, assim como pensa a colega Regina, as crianças também têm muito a contribuir com o aprendizado do adulto. Para Beth, aprender a perdoar com o próprio filho pequeno faz ressignificar sua vida.

Mais uma contribuição veio de Ângela:

Eu aprendi, com meu pai, a honestidade também. Nós morávamos na roça, com muita dificuldade, e tudo era contado. Aí, voltando da escola, eu achei um lápis no meio da estrada. Peguei o lápis, cheguei em casa e mostrei meu pai. Aí o pai perguntou: "De onde que é esse lápis?" "Eu achei na estrada." "Você achou isso mesmo?" "Pai, eu achei." "Então, volta e põe no mesmo lugar". E era longe. Era uma hora a pé. "Volta no mesmo lugar que você achou o lápis e coloca ele lá." Falei: "Pai." "Volta lá." Ele fez eu voltar e colocar o lápis lá onde eu achei. Aí serve pra vida, né? (Ângela)

Tal qual a colega Deise, a honestidade, nas palavras de Ângela, é um valor fundamental na vida. A educação rigorosa dada pelo pai a fez perceber que este princípio seria ordenador de sua conduta.

Ao ouvir Ângela, sua colega de sala e, ao mesmo tempo, sua avó, a aluna Flávia, a mais nova da turma, comentou:

Eu aprendi com a minha avó ser independente. Tipo assim, minha mãe não me deixava fazer nada. Minha vó só mandava eu fazer as coisas. Se não fosse pela minha vó, eu não saberia fazer as coisas que eu sei fazer em casa. Porque minha mãe passava a mão na minha cabeça: "Ah, deixa ela fazer não. Ela é novinha e tal". Eu aprendi a fazer as coisas com 10 anos. Ela falava assim: "Se ela continuar assim, quando ela crescer, não vai poder fazer nada". Aí minha avó deixava de fazer as coisas e mandava eu fazer. Nem que ela me batia, mas ela falava: "Vai fazer sim porque aí uma hora você vai me agradecer." Aí eu falava assim: "Ah, ela tá viva. Pra que eu fazer? Quando ela morrer eu faço." Só que eu amadureci bastante. Minha mãe teve que trabalhar e eu tive que ficar dentro de casa. Foi por ela que eu aprendi muita coisa dentro de casa. (Flávia)

Percebe-se, no relato da jovem, um tom de agradecimento pelo aprendizado proporcionado pela avó. Para Flávia, a emancipação só fora possível devido à insistência da avó para que ela desenvolvesse o hábito pelas tarefas mais corriqueiras da casa. A avó é vista como uma figura que investira na neta porque sabia que aquilo era o correto para garantir-lhe a autonomia futura.

Ainda lembrando-se da avó como figura-chave para o aprendizado e a manutenção dos valores familiares, a aluna Lúcia relatou:

Eu era muito rancorosa. Só que a minha vó ela sempre falava comigo: "Silêncio adoece. Adoece a alma; adoece o corpo. Você tem que aprender a escutar as pessoas. Aquilo que for bom você, deixa entrar. Aquilo que for ruim, você deixa sair. E o que você sente vontade de falar você fala. Agora, quando não der para você controlar, você cala." Então, assim, hoje, aqui na escola, não só aqui, quando eu voltei a estudar, lá no Pedro Guerra, eu faço isso. Se eu tenho vontade de falar, eu falo. Se eu não tenho, eu não falo. E eu não tenho vergonha. Eu posso falar errado, posso falar a mesma palavra, posso gaguejar. Não tenho vergonha, eu falo. Se eu puder ajudar, eu ajudo. Se não, não ajudo. Isso tem me feito um bem muito grande. [...] O que minha vó falava comigo, na escola, eu tô fazendo. Não tá cem por cento não, mas, da Lúcia de antigamente, falta uns trinta por cento. (Lúcia)

A fala da aluna demonstra o quanto sua avó influenciara na formação de sua personalidade. O fato de conseguir expor o que pensa e, ao mesmo tempo, ter prudência na utilização das palavras, como orientara a avó, para ela, tem sido um dos seus maiores aprendizados.

Mesmo insistindo para que outros participassem da conversação, não houve mais falas. Passou-se, então, para um momento de avaliação do trabalho desenvolvido com a turma. Pediu-se para que comentassem, principalmente, os efeitos das experiências relatadas no grupo. A aluna Deise iniciou dizendo:

Foi bom porque as pessoas aqui passaram a conhecer um ao outro um pouquinho de cada um. [...] até o [nome do aluno] ali, né, se soltou, a gente conheceu ele um pouco mais. [Nome da aluna] também. [...] A gente que é mais velho aqui, é bom escutar as histórias desses meninos. (Deise)

Importante perceber, na fala de Deise, a visão construída, durante as conversações, a respeito do modo de ser e das experiências dos jovens. O giro no discurso a fez compreender que, se antes, para ela, os mais novos representavam um incômodo na sala de aula, agora são vistos como sujeitos com histórias que podem ser ouvidas para melhor compreendê-los. Ela ainda acrescenta, como uma possível forma de autocrítica: “As pessoas julgam antes de conhecer, né?”.

Sua colega Bianca continuou na mesma linha de raciocínio:

Eu nunca imaginei que o [nome do aluno] tivesse passado pelo que ele passou. A [nome da aluna], entendeu? Porque a gente conhece a pessoa a partir do momento que você convive com ela. Se você não dialoga com a pessoa, como você vai saber? Mal, mal o nome. (Bianca)

Segundo Bianca, a falta de convivência e de diálogo torna inviável o conhecimento sobre alguém. Para ela, as pessoas têm muito mais que um nome para socializarem. A Conversação permitiu destituir a norma para que, sustentando um não saber, elaborasse outros. A aluna parece entender que fixar o conceito sobre o outro em nada agrega e simplifica sua identidade.

Entretanto, a colega Lúcia ponderou:

Mas, às vezes, também, cria um preconceito de dar oportunidade da pessoa falar. “Ah, ele é jovem, não quero ouvir. Ele me chama de velho, pra que eu vou ouvir esse jovem?” Aqui deu oportunidade da gente ouvir eles e eles ouvirem a gente. (Lúcia)

A aluna reconhece, na Conversação, a horizontalidade dos saberes e das experiências relatadas. Pela oportunidade de todos falarem e ouvirem, Lúcia percebe que não há supremacia geracional e sim vivências dos sujeitos passíveis de serem narradas num grupo. Mesmo ainda existindo a dicotomia jovem/adulto, passa-se ao entendimento de uma turma, com pessoas diferentes, que têm histórias de si

mesmas para serem contadas. Na perspectiva dialógica da comunicação (BAKHTIN, 1981, 2006), a experiência, que parece ser individual, só existe ao ser validada pelos outros (DUBET, 1994).

Esta conversação final desenvolveu-se a partir da síntese e avaliação da pesquisa-intervenção feita na turma, principalmente no que se refere aos avanços e desafios da convivência entre gerações diferentes na sala de aula. Nela, os alunos relataram os aprendizados mais significativos para suas vidas, com destaque para quem os ensinara. Percebemos que é possível aprender e compartilhar os saberes de forma intergeracional. Não somente os mais velhos podem ensinar, mas aprendem também com os mais novos. Com os relatos de aprendizados, sobretudo familiares, de valores como a persistência, a honestidade, a autonomia e o perdão, avaliamos que a Conversação permite conhecer o outro além de um mero colega de sala, mas como um sujeito cujas histórias de vida podem nos interpelar.

Abaixo, apresentamos um quadro-síntese das conversações realizadas para visualização rápida das experiências conversadas e seus efeitos nos participantes.

Quadro 7 – Síntese das conversações

Continua

Nº	Experiências relatadas	Observações	Conclusões
01	Superação, preconceito, discriminação	Dois jovens não ficam no círculo, confidências	Percepção do conflito intergeracional
02	Comportamento de classe, gênero e geração, emancipação, projeto de vida, família	EJA vista como oportunidade e emancipação, centralidade no enredo	Reprodução de questões morais
03	Memórias familiares, transformações sociais, papéis sociais e sexuais, emancipação	Baixa expressão de si, uma aluna se retira emocionada, avaliação dos trabalhos	Valores familiares, ver o outro e a si no filme
04	Dramas familiares (doenças), importância da fé, emancipação profissional, conflitos intergeracionais na EJA	Apenas adultos, crítica ao comportamento juvenil	Confirmação do conflito geracional

Quadro 7 – Síntese das conversações

Conclusão

Nº	Experiências relatadas	Observações	Conclusões
05	Dramas familiares (pobreza e desamparo), superação, emancipação, papéis sociais e sexuais	Lanche doado por colega, movimentação dos jovens, escuta atenta, poucas falas dos jovens	Reprodução de valores morais, aproximação geracional, o que é ser jovem e ser adulto
06	Importância da mãe nos laços sociais, memórias da adolescência, emancipação	Desabafos, aconselhamentos, boa participação, crítica às instituições, autocrítica	Experiências intergeracionais, alteridade, pertencimento
07	Aprendizagens, valores importantes, emancipação	Síntese e avaliação	Aprendizagem intergeracional, conhecer para conviver

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

O quadro 7, ao trazer uma síntese dos relatos de experiências dos participantes em cada sessão de conversa, revela também as dinâmicas ocorridas nelas, bem como os saberes e efeitos produzidos.

4.8 O produto educacional

Concomitante à dissertação, é exigência do mestrado profissional em educação a elaboração de um produto educacional. Entende-se por “produto educacional” um objeto de aprendizagem decorrente do trabalho de pesquisa científica que contribua diretamente com a prática do professor possibilitando a melhoria do ensino, principalmente da educação básica³⁸. Portanto, o produto deve configurar-se na forma de um material didático, ação ou intervenção que concretize os fundamentos e resultados da investigação realizada e aponte caminhos para um problema educacional vivenciado pelo educador. Além de ampliar o conhecimento, ele qualifica a docência, traduzindo o diálogo mais direto entre a ciência/academia e a instituição escolar.

³⁸ Cf. LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In. *Atas Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

São alguns exemplos³⁹ de produtos educacionais: a) Mídia educacional (vídeo, animação, aplicativo, *site*, Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, jogo virtual, experimento virtual, fotolivro); b) Protótipo educacional (instrumento didático para melhor compreensão do conteúdo, aula experimental, dispositivo informatizado); c) Proposta de ensino/ação/intervenção (sequência didática, oficina, dinâmica, projeto, roteiro); d) Material textual (manual, guia, texto de apoio, cartilha, artigo técnico, livro, história em quadrinhos, memorial); e) Atividade de extensão (exposição, curso, palestra, divulgação científica); f) Material interativo (jogo cooperativo, material cocriativo); g) Prestação de serviço (elaboração de projeto, parecer, relatório registrado em site, mídia digital e/ou impressa, comissão de avaliação).

Os produtos educacionais devem seguir três eixos⁴⁰: 1) Conceitual (ideias geradoras); 2) Pedagógico (intenção educativa); 3) Comunicacional (apresentação plástica). A avaliação desse material passa pelos seguintes critérios: a) Estética; b) Composição/partes; c) Estilo; d) Conteúdo; e) Proposta didática; f) Criticidade.

Ao longo da nossa pesquisa, pudemos pensar num produto como ideia de produção. Entendemos que ele fora a própria intervenção feita com os alunos. Nesse sentido, apresentamos um material textual, o qual denominamos **Cinejovem: Itinerário de Conversação**, cujo objetivo é orientar o percurso do condutor das mesmas durante as sessões que teriam o cinema como disparador para repensar os saberes e as identidades, sobretudo juvenis.

Esta proposta pode ser alterada de acordo com a necessidade do professor/mediador que, inclusive, não precisará seguir cronologicamente seus itens nem dependerá dela para o encaminhamento das conversações, podendo fazer seus registros particulares para posterior sistematização, até mesmo para que não se desvie do foco pretendido.

Abaixo, o produto elaborado:

³⁹ Cf. palestra “Percepções dos professores sobre produtos educacionais” proferida pelo prof. Diogo Alves de Faria Reis (UFMG), na Faculdade de Educação da UFMG, no dia 03/10/2018.

⁴⁰ Proposta de Leite (2018), referenciada na nota de rodapé nº 38.

Continua



ITINERÁRIO DE CONVERSAÇÃO

Conversa�o n�	Quantidade de participantes/turma	Data	Mediador(a)
Demanda(s) trazida(s)			
Filme			Ano
Comentários durante o filme			
Relatos de experiências			
Pondera�es do(a) mediador(a)			



**C
I
N
E
J
O
V
E
M**



ITINERÁRIO DE CONVERSAÇÃO	
 C I N E J O V E M 	Questões levantadas pelo grupo (impasses, repetições, emergências)
	Saídas encontradas
	Giros discursivos (pontos de mudança)
	Saberes novos produzidos
	Efeitos da conversação

Fonte: Silva, 2020. (Imagens retiradas da internet).

Este material reúne, num só lugar, elementos que possibilitam operacionalizar a Conversação. Embora não haja roteiro prévio para as sessões, procuramos, com o Itinerário, auxiliar o condutor/mediador no tratamento desta metodologia.

Dividido em duas partes, a primeira (pág. 173), de caráter descritivo, requer dados mais objetivos sobre o grupo participante. Já a segunda (pág. 174), de caráter

analítico, solicita do mediador, através da sua observação atenta, os referenciais subjetivos trazidos nas falas dos envolvidos para a posterior apreciação do processo.

Sobre os itens constantes do Itinerário, esclarecemos:

1. Conversação nº: é a sequência de sessões realizadas com o grupo.
2. Quantidade de participantes/turma: é o número de pessoas ou a turma que participa daquela sessão de conversação.
3. Data: é o dia, mês e ano em que ocorre a conversação.
4. Mediador(a): é o profissional responsável pela condução da conversação que, diferentemente de um juiz, promove o diálogo e possibilita reflexões coletivas.
5. Demanda(s) trazida(s): é a questão a ser levada para a conversação.
6. Filme: é o título da obra que será exibida.
7. Ano: é o ano de produção do filme.
8. Comentários durante o filme: são as falas que surgem enquanto o filme é exibido e que podem ser agregadas à conversação.
9. Relatos de experiências: são as histórias pessoais que os participantes trazem durante a conversação, a partir da provocação das imagens ou das falas advindas do próprio grupo.
10. Ponderações do(a) mediador(a): são as intervenções do profissional em relação ao que é colocado na conversação para deslocar os sujeitos e os saberes.
11. Questões levantadas pelo grupo (impasses, repetições, emergências): são as ideias, os valores, as discordâncias, as insistências que comporão o conteúdo da conversação e merecerão especial atenção do mediador.
12. Saídas encontradas: são as alternativas criadas pelo coletivo para lidar com algum problema.
13. Giros discursivos (pontos de mudança): são os pontos de vista que aparecem na conversação, responsáveis para fazer refletir.
14. Saberes novos produzidos: são os aprendizados e conhecimentos inéditos que surgem com a reflexão e a responsabilização do sujeito.
15. Efeito(s) da conversação: é o que mudou na forma de entender algo ou na relação do grupo, a partir do que falaram e refletiram de si e do outro.

CORTA!: CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Como prática social e cultural, os filmes possibilitam a (re)elaboração de significados, quando suas narrativas perpassam nossos afetos, ao ponto de nos tornarmos coautores das produções. Adormece-se o espectador passivo e aviva-se o espectador emancipado (RANCIÈRE, 2010). Como recurso pedagógico, o cinema interessa-nos não apenas como ilustração de conteúdos, mas como canal de conhecimento que perpassa a tela, servindo de mediador para a circulação de saberes.

Permitir interações e partilha de saberes tornando a escola mais prazerosa e o ensino mais significativo é uma das propostas do cinema na educação e a problemática que analisamos nesta pesquisa, ao incluir a perspectiva da experiência de vida no tripé cinema-educação-experiência.

Ainda pouco utilizado nesta concepção, no ambiente escolar, em especial na Educação de Jovens e Adultos, o cinema permite aproximações e afastamentos dos sentidos construídos sobre os modos de ser das juventudes e das “adulthoodes”.

Através da Conversação, um método de psicanálise aplicada porque se afasta do caráter clínico-terapêutico (FERREIRA, 2018), o uso livre e coletivizado da palavra foi utilizado para discutir temáticas suscitadas por filmes interligando-as aos contextos e experiências desses sujeitos que retornam à escola de segunda chance.

A análise dessas narrativas, nos grupos de conversa, permitiu captar as bases dos discursos, as demandas e os processos de interações possíveis. Além disso, pôde mostrar as particularidades na relação geracional entre o adulto que ocupa o lugar da autoridade e da transmissão e o jovem que questiona a lei.

No quadro abaixo, pudemos sintetizar as principais concepções de jovem pelo adulto e vice-versa observadas durante boa parte do período em que estivemos em

campo com um grupo de alunos da EJA ensino médio de uma escola pública estadual.

Quadro 8 – Concepções de jovem pelo adulto e de adulto pelo jovem

Perspectiva	O jovem pelo adulto	O adulto pelo jovem
Julgamento	Bagunceiros, desrespeitosos	Velhos demais
(In)compreensão	Cultura juvenil	Projetos de vida
Conduta	Convivência restrita	Provocação ou indiferença
Sentimento	Incômodo	Desnecessário
Alternativa	Expulsão, reenturmação	Aceitação ou evasão

Fonte: Elaboração do autor, 2020.

Uma geração, muitas vezes, via a outra com ressalvas por não conhecê-la o bastante para construir algum discernimento. Oportunamente, os sujeitos tiveram suas vozes evidenciadas com o método da Conversação que vem dialogando com outras áreas permitindo giros e deslocamentos nos discursos. Puderam refletir, com seu grupo, o que pensavam, diziam e faziam. Assim, construíram outros saberes diferentes dos que já estavam enraizados, responsabilizando-se no processo.

As juventudes com suas culturas juvenis têm invadido a EJA e problematizado um espaço historicamente pensado para adultos (CARRANO, 2007, DAYRELL, 2012). É legítimo que se instaure, nesta modalidade, um conflito geracional. Mais legítimo ainda é discutir o que fazer com esse mal-estar a partir do conhecimento do público que lá frequenta, bem como investir em metodologias e na formação do profissional que atua nesse meio. O que não se pode é manter a concepção desse nível de ensino como apenas o lugar da compensação conteudista daqueles que não tiveram acesso à escolarização na época considerada certa. Os sujeitos que ali se encontram são detentores de importantes histórias de vida que têm o direito de serem relatadas e partilhadas entre seus pares para o reconhecimento.

Por compreender que o cinema interpela o sujeito e cria, com ele, uma via de mão dupla (MORIN, 1997, DUNKER; RODRIGUES, 2015), utilizamos esse objeto

cultural para fazer com que os estudantes da EJA acessassem suas histórias pessoais, através da identificação com a obra fílmica, e construíssem experiências ao reelaborarem seus relatos de vida dando-lhes sentidos (LAROSSA, 2002, 2017).

O movimento observado foi o de que há uma vontade de falar sobre si a partir dos reflexos produzidos pelas imagens e que, mesmo que esteja ofuscado, o conflito geracional, neste espaço de encontro e de formação de jovens e de adultos, é algo latente nas entrelinhas da convivência, já que é um problema socialmente complexo, mas necessário para a organização e manutenção da cultura (FORACCHI, 1972, MANNHEIM, 1982).

A Conversação permite que o sujeito se desafixe de suas posições originárias, relativize-as e se emancipe visitando um espaço que é seu e também do outro porque participam juntos da produção de um novo saber. É possível, daí, construir a alteridade.

Se o cinema provoca o pensamento e tem a função de mediador “que cumpre dia a dia [...] a comunicação do real com o imaginário” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 95), pudemos utilizá-lo como parte de uma metodologia e de um processo pedagógico que vai além do segregador, pois, atrelado à Conversação, convidou os sujeitos à liberdade e aos deslocamentos discursivos, não apenas para cada um falar de si, mas numa dimensão política na relação com o colega, com a educação e com a sociedade. O pacto que se firmou, com o afeto e o respeito, no grupo, permitiu ao jovem, expulso do ensino regular, e ao adulto, com seu aumento da expectativa de vida e as novas demandas sociotecnológicas e profissionais, entenderem que há possibilidade de construir aprendizados intergeracionais.

Interessou-nos, neste trabalho, não tanto interpretar filmes, mas extrair o que deles emergiu para o conhecimento de si mesmo e outras formas, na escola, de ver, conhecer e partilhar saberes e experiências de vida, além de problematizar pensamentos instituídos e repensar posturas promotoras de mudanças a partir de um espaço microssocial representado pela escola.

Ao falar do filme e de si próprios, os giros discursivos nos quais os sujeitos se identificaram transformaram-se em experiências, já que houve a implicação dos

mesmos nos relatos e na partilha aos demais. Interessante perceber como traumas, revelações e assuntos delicados, mas também histórias de superação, de autoafirmação e de reconhecimento do seu lugar de fala envolvem a vida dessas pessoas. A família, tema recorrente nas conversações, apresentou-se como uma questão moral para a sobrevivência dos sujeitos em cujas experiências familiares encontramos luzes para melhor entendê-los. Não seria essa uma questão que une as gerações e um dos recados que trazem para nós, professores? Nesse processo que foge do discurso pedagógico clássico, evidenciaram-se aspectos subjetivos decorrentes da história recente do país. Apesar de alguns contratempos de ordem técnica (não funcionamento adequado de aparelhagem de exibição), logística (indisponibilidade de espaços e de reservas de aparelhos) e interacional (saídas/ausências das sessões, longos momentos de silêncio, conversas não fluidas, provocações verbais indiretas) as conversações não ficaram prejudicadas.

Há desafios e inúmeras outras possibilidades de estudo sobre a temática por nós proposta. O tripé cinema (representando a memória e a oportunidade de se ver), educação (construção de conhecimentos e saberes) e experiência (sentido dado à vivência com carga transformadora) contribuiu com o conhecer-se e reconhecer outros saberes, o que provoca uma relação de compromisso com a instituição escolar, sem deixar de apontar críticas à atenção que se dá à tensão jovem/adulto na EJA, às experiências construídas dentro e fora deste espaço, ao tradicionalismo da cultura escolar, à formação de professores que atuam nesta modalidade de ensino e ao sucateamento, em geral, que ela tem sofrido.

Ainda há muito a pesquisar e a descobrir, por exemplo, a partir do cruzamento dos dados advindos da sondagem do perfil sociocultural desses alunos, bem como da relação entre o cinema e as camadas populares que, aqui, foram apresentados sem oportunidade de uma análise mais detalhada.

Durante esses 2 anos de pesquisa houve muito aprendizado, envolvimento, dúvidas e também certezas. A maior delas é que, com a nossa intervenção, foi possível construir um espaço para afinar a escuta e fazer memória desses sujeitos que passaram por vários processos excludentes e viam, na escola que tinham, ao seu modo, uma forma de existir e resistir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Inst. Cidadania; Fund. Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papyrus, 2003.
- ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico, na ciência da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006. p. 112-130.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. In: _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981. p. 157-236.
- BARTHES, Roland. Ao sair do cinema. In: _____. *O rumor da língua*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 345-349.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre fotografia*. Trad. Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 2006a.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 6. ed. São Paulo: Difel, 1985.
- BARTHES, Roland. *O grão da voz: entrevistas, 1961-1980*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4. ed. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006b.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo, 1994. (Col. Obras escolhidas; v. 1).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. *Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014*. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. [S. l.], 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www>>

planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 30 jan. 2020.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 125-159.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-11, ago. 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_carrano.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CASTILHO, Pedro Teixeira. Adolescência e laço social na contemporaneidade. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). *Os sintomas na educação de hoje: o que fazemos com "isso"?*. Belo Horizonte: Scriptum, 2017. p. 162-174.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: _____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 155-182.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-37, dez. 1999.

DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez et. al. (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, 298-321.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUBET, François. A experiência social e a ação. In: _____. *Sociologia da experiência*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Inst. Piaget, 1994. p. 93-137.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; RODRIGUES, Ana Lucília. *Montagem e interpretação: direção da cura*. 2. ed. São Paulo: nVersos, 2015. (Col. Cinema e psicanálise; v. 4).

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. Descompasso entre o discurso do uso pedagógico de filme na Educação de Jovens e Adultos e a produção acadêmica brasileira. *Espaço do currículo*, v. 6, n. 3, p. 575-582, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 24 set. 2019.

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

FORACCHI, Marialice. O conflito de gerações. In: _____. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972. p. 19-32.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis; Os recursos para o bom adestramento. In: _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 6. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. 1988. p. 125-172.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry. O filme *Kids* e a política de demonização da juventude. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 123-136, jan./jun. 1996.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; Nascimento e morte do sujeito moderno. In: _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b. p. 7-23; 25-50.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Trad. William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. 4. ed. Sel. Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 7-76.

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

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Trad. Maria do Carmo Monteiro Pagano. *Educação*, Porto Alegre, Ano 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

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

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

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

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e a Educação. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

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

LEBEL, Jean-Patrick. *Cinema e ideologia*. Trad. Jorge Nascimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

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

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice (Org.). *Karl Mannheim: Sociologia*. Trad. Emílio Willems, Sylvio Uliana e Cláudio Marcondes. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

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

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Margarete Parreira. *O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação*. 2010. 240 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: *Psicanálise, educação e transmissão*, São Paulo, Ano 6, Col. LEPSI IP/FE-USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 04 jun. 2018.

MORIN, Edgar. *O cinema ou O homem imaginário*: ensaio de antropologia. Trad. Antônio-Pedro Vasconcelos. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

NEVES, Libéria Rodrigues. *Teatro-conversação na escola*: o uso do teatro na conversação como mediador de conflitos na educação. 2014. 221 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens*: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-21.

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

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

REY, Fernando González. A subjetividade e seu significado atual na construção do pensamento psicológico. In: _____. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2005. p. 199-274.

SILVA, Grimberg Dailli. *No “paredão”*: expressividades juvenis não vistas pela escola. 2011. 98 f. Monografia (Especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo) – Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude em parceria com a Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Goiânia, 2011.

SILVA, Grimberg Dailli. *Posso usar o celular?*: proposta de produção de videoaulas de Língua Portuguesa em *smartphones* dos alunos do último ano do ensino fundamental. 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação para o Ensino Básico) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Inst. Cidadania; Fund. Perseu Abramo, 2008. p. 87-127.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel; DAYRELL, Juarez (Orgs.). *A juventude vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

XAVIER, Ismail. (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista com Ismail Xavier. *Educação e realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

ŽIŽEK, Slavoj. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ŽIŽEK, Slavoj. Introdução – O espectro da ideologia. In: _____. *Um mapa da ideologia* (Org.). Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-38.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meirelles. Brasil: O2 Filmes; Globo Filmes, 2002. (102 min.), color.

DEUS não está morto. Direção de Horold Cronk. Estados Unidos: Pure Flix Entertainment; Red Entertainment Group, 2014. (113 min.), color.

O CONTADOR de histórias. Direção de Luiz Villaça. Brasil: Produção Francisco Ramalho Jr., Denise Fraga, Marcelo Torres, 2009. (110 min.), color.

QUE horas ela volta?. Direção de Ana Muylaert. Brasil: África Filmes; Globo Filmes; Gullane Filmes, 2015. (114 min.), color.

UMA ONDA no ar. Direção de Helvécio Ratton. Brasil: Quimera Filmes, 2002. (92 min.), color.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário sociocultural*

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Prezado(a) jovem:

Você está sendo convidado(a) a responder a este questionário cujo objetivo é caracterizar os(as) participantes da pesquisa de mestrado “CINEJOVEM – CULTURAS JUVENIS MEDIADAS PELO CINEMA: EXPERIÊNCIAS EM DUAS ESCOLAS DE EJA EM BELO HORIZONTE”, realizada pelo pesquisador Grimberg Daili Silva, orientada pelo Prof. Dr. Pedro Castilho, da Faculdade de Educação da UFMG. Marque apenas **um** item que melhor responda a cada questão proposta e escreva de forma clara e objetiva nos espaços abertos, quando for o caso. As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas coletivamente.

Desde já, agradecemos!

Bloco I – Dados pessoais e geográficos

1. Qual o seu sexo?
 - (A) Feminino
 - (B) Masculino

2. Qual é a sua faixa de idade?
 - (A) De 18 a 20 anos
 - (B) De 21 a 23 anos
 - (C) De 24 a 26 anos
 - (D) Mais de 26 anos. Quantos? _____

3. Qual é a sua cor/etnia?
 - (A) Branca
 - (B) Parda
 - (C) Preta
 - (D) Amarela (oriental)
 - (E) Indígena

4. Você possui alguma deficiência?
 - (A) Não
 - (B) Sim. Qual? _____

5. Qual a sua situação conjugal-afetiva?
 - (A) Solteiro(a) totalmente
 - (B) Namorando
 - (C) Noivo(a)
 - (D) Casado(a) legalmente
 - (E) Casado(a) informalmente/juntado(a)
 - (F) Outra. Qual? _____

6. Possui filhos?
 - (A) Não

(B) Sim. Quantos? _____

7. Qual a situação de sua moradia?

(A) Própria (sua ou com os pais e parentes)

(B) Alugada

(C) Empréstada (de favor)

(D) Outra. Qual? _____

8. Onde você nasceu?

(A) Em Belo Horizonte

(B) Em cidade de região metropolitana

(C) Em cidade do interior

(D) Em outra capital

(E) Em outro país

9. Por que você mora nesta cidade?

(A) Porque já sou nascido(a) e criado(a) aqui

(B) Porque vim morar com a família ou parentes

(C) Porque oferece oportunidades de trabalho

(D) Porque oferece oportunidades de estudo

(E) Vim por opção

(F) Outro motivo: _____

Bloco II – Atividade profissional

10. Você exerce trabalho com salário fixo atualmente?

(A) Sim. Profissão: _____

(B) Não

11. Há quanto tempo exerce essa profissão?

(A) Menos de 01 ano

(B) De 01 a 03 anos

(C) De 03 a 05 anos

(D) Mais de 05 anos. Quantos? _____

(E) Não trabalho

12. Qual a sua jornada diária de trabalho?

(A) Até 02 horas por dia

(B) De 02 a 04 horas por dia

(C) De 04 a 06 horas por dia

(D) De 06 a 08 horas por dia

(E) Mais de 08 horas por dia. Quantas horas? _____

(F) Não trabalho

13. Qual sua faixa salarial mensal?

(A) Até 01 salário mínimo

(B) De 01 a 02 salários mínimos

(C) De 02 a 03 salários mínimos

(D) Mais de 03 salários mínimos. Quantos salários? _____

(E) Não trabalho

14. Quanto à sua situação funcional, você trabalha:
- (A) Com carteira assinada
 - (B) Sem carteira assinada e pago previdência
 - (C) Sem carteira assinada e não pago previdência
 - (D) Concursado
 - (E) Contratado(a)/estagiário(a)/temporário
 - (F) Não trabalho
15. Você recebeu algum tipo de treinamento/curso para exercer sua profissão?
- (A) Não
 - (B) Sim. Qual? _____
16. Você exerce sua profissão:
- (A) Em casa
 - (B) Fora de casa
 - (C) Não trabalho

Bloco III – Cultura, lazer, participação e sexualidade

17. Que atividade de lazer você pratica com mais frequência?
- (A) Ouvir música. Qual estilo? _____
 - (B) Ver TV. Que tipo de programação? _____
 - (C) Ler. Que estilo de leitura? _____
 - (D) Navegar na *internet*. Que tipo de conteúdo? _____
 - (E) Ir ao cinema ou teatro
 - (F) Ir a bares e baladas
 - (G) Ir a quadras, estádios e clubes
 - (H) Passear em *shopping*
 - (I) Passear em parque ou praças
 - (J) Outra. Qual? _____
18. Que espaço de lazer juvenil você tem o hábito de frequentar mais?
- (A) Centro de Referência da Juventude (CRJ)
 - (B) Viaduto Santa Tereza
 - (C) Praça Sete
 - (D) Praça da Liberdade
 - (E) Bairro Serra
 - (F) Quadra Vilarinho
 - (G) Outro: _____
 - (H) Não frequento nenhum
19. Você participa de algum grupo juvenil?
- (A) Não
 - (B) Sim. Qual? _____
20. De onde você mais retira suas principais informações diárias?
- (A) Da TV
 - (B) Da *internet*
 - (C) Do rádio
 - (D) Do jornal impresso e revistas

- (E) Dos familiares e amigos
- (F) De algum líder religioso
- (G) Da escola/professores
- (H) De outro meio. Qual? _____

21. Qual o principal uso que você faz da *internet* no dia a dia?

- (A) Para pesquisas educativas
- (B) Para acessar redes sociais
- (C) Para baixar áudio e vídeo
- (D) Para ouvir músicas e ver vídeos/filmes *on-line*
- (E) Para me atualizar dos acontecimentos diários
- (F) Para ver *e-mails* e mensagens pessoais
- (G) Para resolver assuntos profissionais
- (H) Outro: _____
- (I) Não costumo usar a *internet*

22. Que assunto você considera mais importante de ser discutido com o(a) jovem?

- (A) Educação/escola
- (B) Trabalho
- (C) Cultura/lazer
- (D) Política/questões sociais
- (E) Drogas
- (F) Violência
- (G) Saúde/sexualidade
- (H) Projeto de vida
- (I) Outro. Qual? _____

23. Você tem ou já teve contato com drogas ilícitas?

- (A) Não
- (B) Sim, apenas uso/usei
- (C) Sim, apenas comercializo/comercializei
- (D) Sim, uso/usei e comercializo/comercializei

24. Você tem ou já teve alguma experiência homossexual?

- (A) Não
- (B) Sim

25. Qual é a sua orientação sexual?

- (A) Heterossexual (relaciona com o sexo oposto)
- (B) Homossexual (relaciona com o mesmo sexo)
- (C) Bissexual (relaciona com homem e com mulher)
- (D) Pansexual (relaciona com todos os gêneros, homem, mulher, trans, etc)
- (E) Outra. Qual? _____

26. Você tem alguma religião?

- (A) Não
- (B) Sim. Qual? _____

27. Para você, qual palavra melhor representa a “juventude”?

- (A) Alegria

- (B) Novidade
- (C) Liberdade
- (D) Amizade
- (E) Descompromisso
- (F) Imaturidade
- (G) Rebeldia
- (H) Alienação
- (I) Outra. Qual? _____

Bloco IV – Trajetória escolar

28. Por quanto tempo você frequentou o ensino fundamental regular, antes de vir para a EJA?

- (A) Menos de 09 anos. Quantos? _____
- (B) 09 anos
- (C) De 09 a 11 anos
- (D) Mais de 11 anos. Quantos? _____

29. Por quanto tempo você ficou afastado(a) da escola, antes de vir para a EJA?

- (A) Menos de 01 ano
- (B) De 01 a 02 anos
- (C) De 03 a 04 anos
- (D) De 05 a 06 anos
- (E) De 07 a 09 anos
- (F) Mais de 10 anos. Quantos? _____

30. Por qual principal motivo você se afastou da escola?

- (A) Por questões de trabalho
- (B) Por casamento ou filho(s)
- (C) Por dificuldade de aprendizagem
- (F) Porque fui expulso(a)
- (G) Por opção
- (H) Outro. Qual? _____

31. Por qual principal motivo você retorna à escola?

- (A) Para terminar a escolarização básica
- (B) Para ingressar no mercado de trabalho ou por uma nova proposta de trabalho
- (C) Para ingressar numa faculdade ou num curso técnico
- (D) Para auxiliar nos estudos dos filhos/parentes
- (E) Para ampliar meus conhecimentos
- (F) Para exercer melhor a cidadania
- (G) Outro. Qual? _____

32. Que área do conhecimento você tem mais dificuldade na EJA?

- (A) Ciências Humanas
- (B) Ciências da Natureza
- (C) Matemática
- (D) Linguagens

33. Por que você tem dificuldade nesta área?

- (A) Porque ela não tem relação com o meu dia a dia nem com meu trabalho

- (B) Porque não tenho interesse futuro por ela
- (D) Porque não entendo bem a linguagem utilizada por ela
- (E) Porque a metodologia de ensino não me ajuda na compreensão do conteúdo
- (F) Outro: _____

34. Para você, qual é a principal importância do cinema como um recurso pedagógico na EJA?

- (A) Complementar algum conteúdo da aula
- (B) Aumentar a bagagem cultural dos alunos
- (C) Passar tempo e relaxar
- (D) Refletir sobre a sociedade e as questões humanas
- (E) Desenvolver o gosto artístico
- (F) Ensinar técnicas específicas dessa arte
- (G) Outra: _____
- (H) Não tem nenhuma importância

35. Assinale o principal tipo de discriminação que você já sofreu na EJA.

- (A) Pela minha idade
- (B) Pela minha condição econômica ou tipo de trabalho
- (C) Pela minha cor
- (D) Pelo meu sexo ou meu gênero
- (E) Pela minha religião/religiosidade ou a ausência dela
- (F) Pelo local onde nasci ou onde moro
- (G) Por ter alguma deficiência
- (H) Por causa da aparência física
- (I) Outro: _____
- (J) Nunca sofri nenhum tipo de discriminação na EJA

36. Como você expressa sua juventude na EJA?

37. Que espaços, momentos ou pessoas, na EJA, possibilitam que você vivencie a sua juventude?

* Houve alteração do título da pesquisa no decorrer dos trabalhos.

Apêndice B – Sondagem: a experiência do aluno da EJA com o cinema

Cinejovem

Sondagem: a experiência do jovem com o cinema

1 Que estilo de filme você gosta?

2 Quantos filmes você assiste por mês? _____

3 O que você leva em consideração para assistir a um filme?

4 Que filme marcou sua vida? Por quê?

5 Que filme sobre jovens e juventude chamou sua atenção? Por quê?

6 Como os jovens são retratados no cinema?

7 Quais são os assuntos abordados nos filmes para jovens?

8 Você costuma discutir os filmes com alguém depois de assisti-los? Por quê?

9 Você acha que um filme pode alterar algo em sua vida? O quê?

10 Que filme sobre jovens e juventude você gostaria que fosse visto e discutido na escola?

ANEXOS**Anexo A – Alunos da escola municipal**

Sessão de exibição de filme. Fonte: Silva, 2019.

Anexo B – Alunos da escola estadual

Sessão de exibição de filme. Fonte: Silva, 2019.



Sessão de exibição de filme. Fonte: Silva, 2019.



Sessão de conversação. Fonte: Silva, 2019.



Sessão de conversação. Fonte: Silva, 2019.



Sessão de conversação. Fonte: Silva, 2019.