



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Suellen Vasconcelos Sacramento

A produção de narrativas audiovisuais e as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade tecidas na/com a formação de professoras

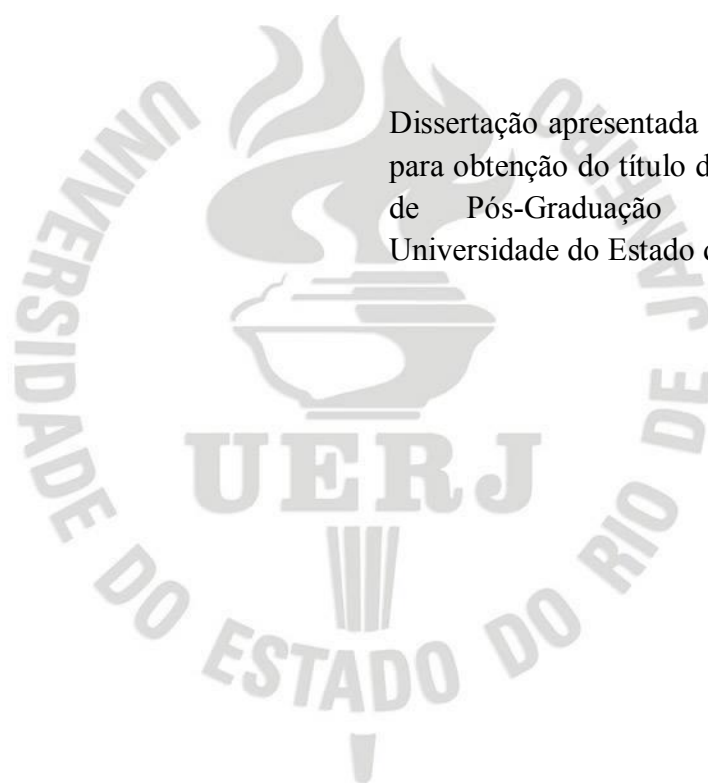
Rio de Janeiro

2015

Suellen Vasconcelos Sacramento

A produção de narrativas audiovisuais e as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade tecidas na/com a formação de professoras

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientadora: Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L437 Sacramento, Suellen Vasconcelos.

A produção de narrativas audiovisuais e as redes de conhecimento e significações sobre gênero e sexualidade tecidas na/com a formação de professoras. / Suellen Vasconcelos Sacramento. – 2015.
146 f.

Orientadora: Maria da Conceição Silva Soares.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação - Teses. 2. Recursos audiovisuais - Teses. 3. Professoras - Formação - Teses. I. Soares, Maria da Conceição Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III Título.

al

CDU: 371.333

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Suellen Vasconcelos Sacramento

A produção de narrativas audiovisuais e as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade tecidas na/com a formação de professoras

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 24 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Maria da Conceição Silva Soares (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Profª. Dra. José Valter Pereira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Profª. Dr. Nilda Guimarães Alves
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dr. João Barreto da Fonseca
Universidade Federal de São João Del-Rei

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a quem incondicionalmente me apoia e protege; ao meu norte de caráter, justiça e espiritualidade; à minha melhor amiga e intercessora nos céus e na terra. Quando tudo era dor você foi a providência. À minha mãe, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Conceição Soares, que, mais uma vez, me conduziu numa jornada transformadora. Esta experiência me tornou uma pessoa melhor.

A cidade do Rio de Janeiro, que me proporcionou momentos e pessoas inesquecíveis.

À Annelise Passos, pelo incentivo e pela parceria de vida por mais de 10 anos.

Ao grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença, que, além de muitas risadas, produziu memoráveis reflexões e aprendizagens.

A cada estudante da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica. Sinto-me educadora e grata a vocês por isto.

Aos professores Edméa Santos, Paulo Sérgio Sgarbi Goulart, Stela Guedes Caputo, Walter Cohan, Siomara Borba, Lígia de Aquino e Nilda Alves pelo rico e honesto debate.

A Cristiano Sant'Anna e Ana Letícia Vieira, pela sincera amizade, por me ajudarem quando estive perdida (e foi quase sempre).

A Simone Costa, por partilhar sua pesquisa tão generosa, pela solidariedade e ajuda de sempre.

Aos professores João Barreto, Nilda Alves e Valter Filé por aceitarem o convite de comporem esta banca examinadora e por suas contribuições.

Às bolsistas Camila Silva e Fabiana Folly pela incansável colaboração.

Ao CNPq pelo suporte indispensável da bolsa de estudos.

A vida não para enquanto passamos pela experiência do mestrado. Simultaneamente a ele, vivi dolorosos acontecimentos na esfera familiar e sinto-me imensamente feliz em poder agradecer a algumas pessoas que me foram indispensáveis nestes dois anos delicados:

A Tania Maddalena e Abel Alejandro pela sincera amizade e carinho, pelo delicado abrigo enquanto visitante no Rio.

A Larissa Bello me faltam palavras que descrevam com precisão a minha gratidão. Por ser justa e cuidar das pessoas que precisavam de cuidado, pelo altruísmo, maturidade e generosidade neste processo. Que eu possa, com minha amizade, retribuir todo o amor e carinho que recebi, principalmente na rotina deste último ano.

A Débora Benaim agradeço o amor e a delicadeza do cuidado.

A Haroldo Junior Vidal, obrigada pela proteção e zelo de irmão na porta ao lado.

A Allan Nascimento, pelo cuidado e conselhos em dias tão difíceis.

A Joana Bentes e Julia Caliman, pela amizade, carinho e solidariedade diante da minha fragilidade naqueles 26 de janeiro e por estarem presentes nesta fase da minha vida.

A Felipe Machado Cardoso por dividir a vida como um verdadeiro amigo.

A Renata Machado, pela amizade e parceria de tantos anos que se fizeram presentes.

A toda minha família, que torceu por mim, compreendeu minhas ausências e respeitou minhas escolhas. Em especial, agradeço à vovó Lindaura, que de longe proveu com amor minha nova casa.

Ao meu irmão agradeço o esforço do perdão.

A Tatiana Franklin agradeço o presente, o apoio direto em todas as etapas desta difícil jornada, a alegria e responsabilidade de dividir a vida e o mesmo céu. Sobrevivemos ao furacão, superamos a seca. Obrigada por Dora, Mallu e o jardim na varanda.

A Kátia Franklin, Ironice Werneck e Victória Franklin por me sentir em família quando estou com vocês.

A Wagner Vieira, Eviner Intra, Karoline Mendes, Yago de Vargas Mendonça, Leonardo Jhonatas agradeço por me receberem em suas vidas. Obrigada por me fazerem acreditar na amizade.

A Rita, que me ajudou a ter foco e energias nas árduas noites e dias de estudo.

Aos amigos do CEET Vasco Coutinho, por me receberem, após um ano ausente, com a mesma alegria e cumplicidade. Esta é minha casa também.

Sou grata a todas as pessoas que, de alguma maneira, torceram, mandaram energias de conforto e fé. No ferrenho embate entre fé e razão, muitas vezes proposto no meio acadêmico, escolhi ter os dois. A Deus, muito obrigada!

As coisas estão no mundo só que eu preciso aprender.

Paulinho da Viola.

RESUMO

SACRAMENTO, Suellen Vasconcelos. **A produção de narrativas audiovisuais e as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade tecidas na/com a formação de professoras.** 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta pesquisa nos/com os cotidianos de uma turma do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – se propôs a pensar as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidades tecidas com as¹ estudantes em *espaçotempos* de formação *dentrofora* da universidade com a produção de narrativas audiovisuais. Esta produção e a análise do que foi engendrado com ela integram uma pesquisa mais ampla, intitulada “Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença - modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares”, coordenada por minha orientadora, Maria da Conceição Silva Soares, e desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Fundação Carlos Chagas Filho de amparo à Pesquisa do estado do Rio de Janeiro – FAPERJ. Esta dissertação ocupa-se do terceiro eixo da pesquisa, o qual objetivou a produção de audiovisuais com as estudantes nos semestres letivos de 2013/2 e 2014/1, no contexto da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica – PPP. Interessou-nos pensar os conhecimentos e as significações engendrados com os usos dos dispositivos de produção e circulação de audiovisuais, bem como as relações estabelecidas entre todos os praticantes no universo da pesquisa, com foco nas negociações, tensões, solidariedades e posicionamentos éticos, estéticos e políticos criados em meio ao processo. Dialogamos com autores como Nilda Alves, Omar Rincón, Fernanda Bruno, Suzana Kilpp, Jésus Martin-Barbero, Guaracira Lobo e Conceição Soares, entre outros. Buscamos destacar modos singulares pelos quais as futuras professoras produzem audiovisuais, forjados com as rotinas produtivas e os valores compartilhados nos diversos contextos cotidianos das práticas e formação escolares, analisando a forma como elas se apropriam, negociam, confrontam e compõem com o modo de produção formal da comunicação. Como nas duas etapas anteriores da pesquisa, realizadas por outros pesquisadores do grupo de pesquisa *Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença* (que promoveu rodas de conversas com as estudantes a partir de suas memórias sobre audiovisuais e da exibição de obras filmicas), buscamos, com esta produção, desnaturalizar regimes de verdade hegemônicos sobre gênero e sexualidades, produzidos com diferentes práticas e discursos, inclusive os midiáticos e os escolares. A proposta é possibilitar, com a experiência de criação audiovisual, o alargamento das redes de *saberesfazeres* das estudantes e a criação de novas maneiras de relações e subjetivação, diferentes das formas dominantes, visando, entre outras coisas, combater a homofobia, a desigualdade de gênero, os preconceitos, a segregação e a violência. Assim, conforme decidido pelas próprias estudantes, foram produzidas duas narrativas audiovisuais, uma fictícia e uma documental. Esta pesquisa, que assume a postura metodológica dos estudos em Educação *nos/dos/com* os cotidianos, adotou a perspectiva de obra coletiva, na qual as professoras em formação foram sujeitos praticantes da pesquisa e coautoras deste trabalho.

Palavras-Chave: Narrativas audiovisuais. Redes de conhecimentos e significações. Gênero.

Sexualidades. Formação de professoras.

¹ Sob a perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos, optei por empregar o termo no gênero feminino ao longo do texto por compreender que, nas escolas, as mulheres são maioria e que os “atributos” femininos como sensibilidade, afeto, entre outros, estão impregnados nas práticas educacionais, bem como porque, no nosso campo de pesquisa, as mulheres representaram a totalidade da turma.

ABSTRACT

SACRAMENTO, Suellen Vasconcelos. **The production of audiovisual narratives and the network of meanings on gender and sexuality weaved on/with the teachers training course.** 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research in/with the day-to-day of a class of the course of Pedagogy of Rio de Janeiro State University – UERJ proposed thinking knowledge networks and meanings about gender and sexualities woven with the students² in in-out training spacetimes of the University through the production of audiovisual narratives. This production and analysis of what was engendered with it integrate a broader research, entitled “Audiovisual narratives, educational networks and difference – ways to imagine and to signify the world and reinvent curricular politics/practices”, coordinated by my Advisor Maria da Conceição Silva Soares and developed with the support of National Council for Scientific and Technological Development – CNPq (Portuguese) –, and Carlos Chagas Filho Foundation of support to the State of Rio de Janeiro research – FAPERJ (Portuguese) –, occupying the third axis of the same, which aimed to product audiovisual material with the students in the school semesters of 2013/2 and 2014/1, in the context of research and Pedagogical Practice discipline. It was of our interest to think the knowledges and meanings engendered with the uses of devices of production and circulation of audiovisual works, as well as the relations established between all practitioners in the universe of the research, focusing on the negotiations, tensions, solidarity and ethical, aesthetical and political positions created in the the process. We dialog to authors such as Nilda Alves, Omar Rincón, Fernanda Bruno, Suzana Kilpp, Jesús Martín-Barbero, Guaracira Lobo and Conceição Soares, among others. We seek to highlight the singular modes used by the future teachers to produce audiovisual material, forged with productive routines and shared values in many everyday contexts of training and school practices, analyzing how they interpret, negotiate, confront and compose with the formal production mode of communication. As in the previous two steps of the research, performed by other researchers of the research group *Resumes, Audiovisual Narratives and Difference* (which promoted conversational meetings with the students, parting from their memories about audiovisual and movies displaying), we seek, with this production, to de-naturalize real hegemonic regimes on gender and sexualities produced with different practices and discourses, including the media and the schools. The proposal is to enable, with the experience of audiovisual creation, the enlargement of the *know-do* networks of students and to create new modes of subjectivation and relationships regarding the dominant modes, aiming, among other things, to combat homophobia, gender inequality, prejudice, segregation and violence. In this perspective, as decided by the students themselves, two audiovisual narratives were produced, one fictitious and the other a documentary. This research, which assumes the posture of methodological studies in education in/of/with the day-to-day, adopted the perspective of collective work, in which the undergraduate teachers were active subjects of the research and coauthors of this study.

Keywords: Audiovisual narratives. Knowledge networks and meanings. Genre. Sexualities. Teacher’s education.

² Although there is no way of marking the gender as a grammatical category in the English Language, the terms “students”, “future teachers”, and the other with which we designate the participants of this study, refer always to women, since they are the majority of the public in this area of research and, in this specific case, represented the class’ totality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias das telas audiovisuais segundo Rincón.....	41
Figura 2 - Referência trazida ao grupo por uma aluna acerca da proposta da narrativa ficcional	68
Figura 3 - Interação com a aluna num momento de gravação.....	73
Figura 4 - <i>Frames</i> da gravação do comercial	74
Figura 5 - Caracterização da avó	75
Figura 6 - Gravação do esquete “Uma menina em campo”	76
Figura 7 - Alunas do grupo da ficção.....	77
Figura 8 - Créditos iniciais do documentário <i>Toda forma de amor</i>	79
Figura 9 - Imagens iniciais do documentário	80
Figura 10 - Logo do documentário	81
Figura 11 - Telas do documentário: pergunta “O que é amor?”	81
Figura 12 - Amanda em frente a sua tela do Skype	82
Figura 13 - Personagens do documentário	83
Figura 14 - Telas finais do documentário.....	90
Figura 15 - <i>Frames</i> do vídeo "Mulheres de verdade"	88
Figura 16 - <i>Frames</i> do esquete “A fofqueira”	91
Figura 17 - <i>Frames</i> do esquete "Uma menina em campo".....	92
Figura 18 - <i>Frames</i> da cena do armário.....	92

SUMÁRIO

	UMA CONVERSA SOBRE CHEGADAS E PARTIDAS	12
1	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE ME MOVERAM NA PESQUISA	18
1.2	A formação e invenção do professor nos diversos contextos do cotidiano AS REDES DE SIGNIFICAÇÕES SOBRE GÊNERO E	21
2	SEXUALIDADES PROBLEMATIZADAS E ALARGADAS COM A PESQUISA	25
2.1	A desnaturalização do sistema corpo-gênero e sexualidade nos movimentos que antecedem esta pesquisa	25
2.2	Reflexões acerca das relações entre questões de gênero e sexualidades e educação	27
3	RELEVÂNCIA DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	35
3.1	A cultura da escrita e sua articulação com as culturas audiovisuais e tecnológicas	36
3.2	Escrita, sons e imagens e seus diversos usos nas narrativas contemporâneas	38
3.3	A dispersão de imagens que captura públicos	42
3.4	Audiovisualidades e visibilidade	44
3.5	Audiovisualidades na pesquisa	51
3.6	Narrativas audiovisuais, subjetividades e formação de professoras	52
4	A PRODUÇÃO DE AUDIOVISUAIS COM AS ESTUDANTES NOS/COM OS COTIDIANOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS	56
4.1	Conhecendo as produções das estudantes x conhecendo uma pesquisadora aprendiz	56
4.2	No primeiro contato o primeiro choque e o abalo das certezas	57
4.3	Conhecendo a linguagem do cinema x conhecendo o mundo das professoras	61

4.4	Inventando o nosso método	64
4.5	Concepção da ideia e Roteiro	65
4.6	Pré-produção	69
4.7	A Produção	71
4.8	A pós-produção	77
5	EXIBIÇÃO E ANÁLISE COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	79
5.1	Toda forma de amor	79
5.2	No armário guarde apenas as suas roupas	88
5.2.1	<u>#1 Mulheres de Verdade</u>	88
5.2.2	<u>#2 A Fofoqueira</u>	92
5.2.3	<u>#3 Uma menina em campo</u>	91
5.3	Conversas e problematizações sobre uma experiência compartilhada	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU ATÉ A PRÓXIMA PARTIDA	112
	REFERÊNCIAS	115
	ANEXO A – Autorizações para utilização de imagens	121
	ANEXO B – Roteiros do grupo da ficção	140
	ANEXO C – DVD com os vídeos produzidos durante na/com a pesquisa	144

UMA CONVERSA SOBRE CHEGADAS E PARTIDAS

E se eu fosse o primeiro a voltar
 Pra mudar o que eu fiz
 Quem então agora eu seria?
 Tanto faz
 Que o que não foi não é
 Eu sei que ainda vou voltar
 Mas eu, quem será?
 Ah, se o que eu sou
 É também o que eu escolhi ser
 Aceito a condição
 Vou levando assim
 Que o acaso é amigo
 Do meu coração
 Quando fala comigo
 Quando eu sei ouvir.
 (*O velho e o Moço, Rodrigo Amarante*)

Sou Suellen Vasconcelos Sacramento, tenho 33 anos, nasci em Colatina, interior do estado do Espírito Santo, moro na capital capixaba há 13 anos. No ano de 2013, mudei-me para o Rio de Janeiro em razão do mestrado. Em 2014, retornei a Vitória. Trabalhei como coordenadora do Curso Técnico em Rádio e TV no Centro Estadual de Educação Técnica Vasco Coutinho, na cidade de Vila Velha, na Grande Vitória, e hoje sou professora deste curso e bolsista de Mestrado do CNPq, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED - UERJ.

O parágrafo anterior foi escrito para contextualizar minha breve trajetória profissional no campo da educação, e pode parecer que esta breve trajetória fora planejada passo a passo. Contudo, o acaso me colocou na estrada e fez levantar o seu pé. O acaso nesta história tornou-me aprendiz de educadora. Sou filha de uma pedagoga e um músico, mas escolhi a comunicação como profissão e, em paralelo à comunicação, houve aventuras em bandas e projetos musicais.

Em 2006, concluí o Bacharelado em Comunicação Social, com habilitação em Radialismo na FAESA, faculdade particular de Vitória, que foi paga por meio de financiamento estudantil (FIES), estágios em TVs locais, além de monitorias nos laboratórios de áudio. Além disso, trabalhei como editora, produtora e apresentadora voluntária do programa *Mídia!*, exibido pela TV FAESA, canal da faculdade, e transmitido pelo Canal Universitário local. Na faculdade de comunicação, me encontrei com o mundo das imagens, das narrativas, da produção, dos sons e dos planos. Escolhi a habilitação em Rádio e TV porque sempre tive fascínio pelo cinema e pelas imagens e sonhava, desde o primeiro período,

em ser editora. Aprendi a editar tirando dúvidas com amigos e colegas de trabalho e desenvolvi, desde então, o “modo editora de pensar”, de alargar e suprimir o tempo nas narrativas, de incorporar efeitos às imagens, de combinar planos, sequências, filtros e ações na ilha de edição. Neste caminho da faculdade, produzi ficções, programas de TV e documentários, que, além das aulas dos professores, me proporcionaram ricas experiências e me ajudaram a ingressar no mercado audiovisual capixaba. Vim do contexto de profissional dos bastidores. Não estava nos meus planos protagonizar, palestrar ou ser o alvo das câmeras. Meu interesse era trabalhar como editora de cinema ou televisão.

A mais importante destas experiências foi o meu Trabalho de Conclusão de Curso, orientado à época por Maria da Conceição Silva Soares (que hoje é minha orientadora no mestrado). Produzimos um documentário intitulado *Espelho*, que tem como perspectiva principal a discussão sobre as implicações entre narrativas audiovisuais e subjetividades.

O documentário apresenta depoimentos de quatro mulheres, partindo da afirmativa de Simone de Beauvoir: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BRAUVOIR, 1967, p. 9). São elas: uma cabelereira, que foi a primeira transexual a conquistar o direito de ter o seu nome social na sua carteira de identidade no ES; uma jornalista que quebrou diversos paradigmas sociais (religiosos, patriarcais e machistas); uma empregada doméstica, chefe de uma família de dois filhos, um deles com paralisia cerebral causada por erro médico; e, por fim, uma idosa que fora desenganada pelos médicos e voltou à vida depois de entrar em coma. Essas mulheres falaram livremente sobre suas vidas, num movimento de se contarem e, assim, serem levadas em conta. A partir desta experiência, o que vimos foi o processo de aprendizado, de produção, de performance, em tentativas de uma representação de si (no sentido de atuação) no teatro da vida, o que compreendemos, com Gonçalves e Head (2009), por *devoir imagético*, um conceito que discutiremos ao longo deste trabalho.

Concluindo a graduação, trabalhei como cinegrafista, produtora e editora de imagens em produtoras independentes da capital capixaba e, em 2009, recebi, por acaso, o convite para lecionar em um curso Técnico em Rádio e TV no Centro Estadual de Educação Técnica (CEET) Vasco Coutinho. A primeira aula da minha vida foi ministrada para o coordenador do curso e a pedagoga da instituição. A experiência foi riquíssima, pois consegui aliar uma prática que sempre considerei potente no sentido de trabalhar com o alargamento de possibilidades (de pensar, agir, atuar no mundo) das pessoas com a possibilidade de trocar experiências com elas. Neste momento, fui arrebatada pela educação. Há, porém, um detalhe: só me via trabalhando com educação se, de alguma forma, eu estivesse ligada ao mundo das imagens e dos sons.

Após dois anos trabalhando como professora na mesma instituição, fui convidada a assumir a coordenação do curso e, com esta experiência, conheci uma nova perspectiva da educação, que me trouxe um pouco mais de maturidade, pois neste contexto de coordenadora convivemos com conflitos de interesses e vivenciamos uma perspectiva menos romântica da educação, que envolve interesses políticos, números, gráficos e um olhar mais amplo – dependendo do ponto de vista – sobre o cotidiano escolar.

No trabalho como professora do curso de Rádio e TV, lecionei diversas disciplinas, como Edição de Imagens, Direção, Locução e Apresentação, Linguagem Musical, Design Gráfico, Roteiro, Novas Mídias e Tecnologias e Projeto Experimental. Tive maior identificação com esta última, pois consistia em orientar produções audiovisuais na forma de Trabalho de Conclusão de Curso, o que me trouxe experiências valiosas de administrar conflitos, mediar negociações, propor ideias, debruçar-me sobre um tema, participar de suas descobertas a partir do olhar dos alunos sobre a escola, professores, coordenadores, direção, sobre outros sujeitos, e até mesmo sobre eles próprios, participando efetivamente daquela experiência.

Assim, o acaso me levou à estrada da educação, e o meio de transporte nessa estrada foi a comunicação e minha relação com o audiovisual. O que busquei, portanto, com essa pesquisa de mestrado, foi trazer a experiência de produzir narrativas audiovisuais para um dos contextos da formação de professoras, analisando as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidades tecidas com seus usos, focando-me nos modos de fazer e nas aprendizagens, relações, negociações, tensões, solidariedades e posicionamentos éticos e políticos criados em meio ao processo de produção.

E foi este o lugar de que parti, de comunicadora do *backstage*, atravessada pelas redes cotidianas da comunicação, com todos os seus processos e lógicas. Entretanto, ao iniciar essa produção, compreendi, desde o princípio, que as redes cotidianas de conhecimentos dessas estudantes de pedagogia, praticantes ordinárias da cultura audiovisual (CERTEAU, 1994), desafiaram a todo tempo meus valores, atitudes e certezas profissionais, e problematizaram os saberes-fazeres dos *videomakers* que atuam no mercado e no ensino de comunicação.

Neste caminhar, cheguei ao mestrado em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com a proposta de produzir audiovisuais com as estudantes de Pedagogia. Inicialmente me propus a possibilitar o aprendizado das técnicas, dos recursos, das linguagens e das lógicas da produção audiovisual para as professoras em formação, considerando a importância dessa habilidade no contexto das culturas audiovisuais em que vivemos. Nem sequer imaginava problematizar o que já

vinha fazendo, tanto no que se refere ao ensino, como aos modos de produção e difusão da indústria audiovisual. Já como aluna do programa, decidi com minha orientadora que essa produção iria se inserir no contexto de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença – modos singulares/coletivos de imaginar e significar o mundo e de reinventar as *práticas políticas* curriculares”, que vinha sendo desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nos *espaçotempos* da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica. As duas etapas da pesquisa anteriormente desenvolvidas e já, à época, em fase de conclusão voltaram-se para as apropriações de obras filmicas por essas mesmas estudantes e para a análise das redes de significação e conhecimentos sobre gênero e sexualidade com elas tecidas a partir da leitura de textos teóricos, da exibição de filmes selecionados pela equipe de pesquisa e de debates com o objetivo de problematizar e alargar estas redes.

Dessa forma, no período entre setembro de 2013 e agosto de 2014, produzimos dois audiovisuais com as futuras professoras, as quais se ocuparam de todas as atividades necessárias a essa realização, desde a elaboração do argumento até a montagem final, apropriando-se de equipamentos profissionais, de possibilidades autorizadas pela cibercultura e de diferentes lógicas e linguagens para contar outras histórias e criar diferentes conhecimentos.

As aulas aconteceram às quartas feiras, no período de 09h às 12h, e a turma era composta totalmente por mulheres, a maioria jovens com média de idade entre 20 e 23 anos.

Durante o processo, problematizamos nossas redes de significação sobre gênero e sexualidades, tecendo novos significados. Além disso, buscamos produzir questões acerca das audiovisualidades³ em suas relações com as redes de conhecimentos e significações engendradas em diferentes contextos de nossas vidas cotidianas.

Pensamos também sobre as aprendizagens engendradas com os usos dos dispositivos de produção e circulação de audiovisuais e nas relações de *ensinoaprendizagem* estabelecidas entre todos os praticantes no universo da pesquisa. Atentamo-nos para as negociações, tensões, solidariedades, afiliações e posições éticas e políticas produzidas.

Além disso, experimentamos os modos de fazer audiovisuais próprios dos professores, isto é, forjados com as rotinas produtivas e os valores compartilhados nos cotidianos

³ Kilpp (2012) trata as audiovisualidades como sendo o modo como são chamadas as produções criadas nas fronteiras do audiovisual, burlando os limites entre gêneros, códigos imagéticos e relações de produção-consumo, estabelecidos por realizadores e pesquisadores.

escolares, analisando os aspectos que conflitam com e/ou compõem os modos técnicos dominantes do mercado profissional da comunicação.

Por fim, buscamos compreender também como os audiovisuais produzidos por professores, praticantes não-profissionais da cultura audiovisual, questionam os modos de *saberfazer* vídeos legitimados no mercado profissional da comunicação e instituem outras possibilidades e estéticas para as narrativas audiovisuais.

Para melhor apresentar nossas aprendizagens com esta pesquisa, optamos por narrar os processos e as análises em seis capítulos, a saber:

O primeiro capítulo trata das questões teórico-epistemológicas que balizaram a pesquisa, partindo principalmente dos movimentos propostos por Alves (2008) para as pesquisas *nos/dos/com os cotidianos da educação*. Outrossim, apresentamos as questões que moveram a pesquisa, bem como seus objetivos. Discutimos a formação de professoras nos diversos contextos do cotidiano (ALVES, 2010) e os processos de invenção de si (KASTRUP, 2001) imersos nestas práticas.

No segundo capítulo, problematizamos as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidades tecidas na educação e alargadas com as produções audiovisuais. Nele resgatamos as primeiras etapas desta pesquisa, conduzida por Simone Costa, sob a orientação de Conceição Soares, tendo como objetivo principal contextualizar o leitor no *espaçotempo* desta pesquisa.

O terceiro capítulo discutiu a relevância da produção audiovisual no contexto da formação de professoras, as quais são fortemente atravessadas pela cultura escrita, enquanto profissionais da educação, bem como pelas culturas audiovisuais, enquanto sujeitos da pós-modernidade. Tratamos ainda de discutir os usos destes meios de comunicação (escrito e audiovisual) nas narrativas da contemporaneidade⁴. Além disso, discutimos as relações estabelecidas entre as audiovisualidades (KILPP, 2012) e a cultura da visibilidade a partir de Bruno (2010), além de pensar a cultura das audiovisualidades nesta pesquisa. Por fim, neste capítulo tratamos das questões que envolvem as narrativas audiovisuais, a produção de subjetividades e a formação de professoras.

O capítulo quatro tratou da descrição das etapas de produção das narrativas audiovisuais com as alunas nesta pesquisa, desde o primeiro contato com o campo, passando pela concepção das histórias até a finalização dos produtos, contextualizando as negociações engendradas neste processo.

⁴ Quando utilizamos este termo nos referimos apenas ao tempo presente, à atualidade, ao nosso tempo.

O capítulo cinco problematizou as etapas de produção e discutiu com os sujeitos da pesquisa o contexto de exibição dos produtos e a análise dos processos forjados no campo.

Por fim, trouxe⁵, nas considerações finais, minhas reflexões acerca das experiências promovidas por esta pesquisa-intervenção, as quais engendraram forças de estranhamentos (KASTRUP, 2001) e afetos e alargaram as redes de subjetividade de todos os envolvidos.

⁵ Sobre a alternância da pessoa do discurso nos verbos, utilizei a primeira pessoa do singular para tratar das minhas impressões particulares e sentimentos, e a primeira pessoa do plural, quando abordei os detalhes da pesquisa.

1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE ME MOVERAM NA PESQUISA.

1.1 As pesquisas nos/dos/com os cotidianos

“Eu tô te explicando pra te confundir,
Eu tô te confundindo pra te esclarecer,
Tô iluminado pra poder cegar,
Tô ficando cego pra poder guiar”
(Tô, Tom Zé e Elton Medeiros)

RESPONDA:

Qual é o seu nome?

R: _____

1. Quantos anos você tem?

R: _____

2. Onde você mora?

R: _____

Um leitor submetido à tarefa de responder este questionário, certamente não terá dificuldades. Afinal, são perguntas que se respondem corriqueiramente em determinados contextos onde nome, idade e endereço não representam *Questões*.

Que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem àquele que pensa nem aos outros? (...) A violência se deve exercer sobre o pensamento para que nos tornemos capazes de pensar, violência de um movimento infinito que nos priva ao mesmo tempo do poder de dizer Eu? (DELEUZE, 1997, p. 73).

A possibilidade de produção de *questionamentos* e não apenas *perguntas* traz um campo fértil para pensar a atitude que desejo assumir em pesquisa. Com Deleuze (1988, p.86-90), entendemos que a pergunta não muda nada, não faz pensar, não abala as certezas. O que abala as verdades instituídas e racionais, o que nos arranca violentamente de um lugar de estabilidade, são os questionamentos. Nos momentos nos quais interrompemos os fluxos, nos quais desconfiamos, nos quais tateamos e gaguejamos (BARROS E ZAMBONI, 2012), negociamos com os sentidos, com as lógicas e com os regimes de verdade pré-estabelecidos. Criamos e compartilhamos a criação no ato de pesquisar.

Pesquisar é criar. Exige desequilibrar, fazer delirar, gaguejar, sair dos trilhos, inventar uma pura anomalia como mundo de híbridos, aventura aos movimentos e às

lutas do fora-texto, ampliá-las, duplicá-las num meio estranho, desenvolvê-las permeando o pensamento com as lutas sociais contemporâneas. (BARROS; ZAMBONI, 2012, p. 121)

Neste sentido, indagamos: o que provocam as imagens e os sons em movimento? Qualquer prática com narrativas audiovisual produz questões? Qual é o propósito e o sentido que produzimos e provocamos quando, na contemporaneidade, vertiginosamente assistimos a audiovisuais, os produzimos e/ou compartilhamos? De que modo as redes de significações e conhecimentos sobre gênero e sexualidades são ressignificadas e alargadas com a produção de audiovisual na formação de professoras? Pode o audiovisual operar como um dispositivo para problematização e alargamento dessas redes? Tem o professor um modo particular de lidar, pesquisar e produzir com narrativas audiovisuais? Até mesmo quando pensamos, ou imaginamos, pensamos com imagens/sons? Imaginar seria uma maneira de criar com imagens? Seria invenção narrativa?

Nossa perspectiva de trabalho se insere nos conhecidos estudos *nos/dos/com* os cotidianos (ALVES, 2008) e seus cinco movimentos de pesquisa, que, de certa forma, convidam ao questionamento dos métodos tradicionais de produzir e pensar ciência e conhecimento, como a separação de sujeito e objeto, a busca da ciência moderna por neutralidade e objetividade, o discurso científico distante da prática e/ou dos praticantes e sujeitos da educação.

“O Sentimento do mundo” é o primeiro movimento e propõe entrar no campo de pesquisa com todos os sentidos, mergulhar por inteiro no campo, rompendo assim com a perspectiva moderna que prioriza apenas o olhar, o observar, o enxergar, ignorando as outras sensações, o gosto, o tato, a audição, o olfato, imersos e vivos no campo. No contexto de nossa pesquisa, este movimento propõe experimentarmos os embates, negociações, as dores e os prazeres que envolvam o trabalho com o campo. É de corpo inteiro nos contaminarmos pela experiência de produzir narrativas, de contar outros mundos e emprestar, não apenas as ideias, mas também os corpos e afetos engendrados nesta relação, experimentando novos modos de existir. É tatear de corpo e alma o lugar do outro mergulhando em outras subjetividades sentindo o mundo (ou vários mundos) por inteiro.

O segundo movimento é “Virar de ponta-cabeça”, sugerindo uma mudança radical de perspectiva na pesquisa no que se refere à relação entre teoria e prática. A ciência tradicional prioriza a teoria e considera o empírico como prática de menor valor. A proposta deste movimento é dissipar esta diferença de valor entre teoria e prática, afirmando que toda prática tem uma teoria embutida e que os saberes da prática nos interessam. A teoria não é para ser

explicada e/ou aplicada, tampouco comprovada; ao contrário, ela é o limite que a prática vai ultrapassar e tem que ser vista como um limite ao que nós precisamos aprender com as práticas. É um limite, até onde a prática avança e engendra outras teorias. O conceito de que a teoria seja aplicada para melhorar a prática é uma crença positivista e hedonista da ciência.

O terceiro movimento é chamado de “Beber em todas as fontes” e convida o pesquisador a trabalhar com a multirreferencialidade, enxergando como fonte de pesquisa outros contextos e dispositivos que não sejam apenas os tradicionais, como as teorias científicas. É um convite a beber nas fontes dos filmes, da música, das narrativas ficcionais, da culinária, por exemplo.

O quarto movimento, que é chamado de “Narrar a vida e literaturizar a ciência”, propõe romper com a forma e a estética do texto científico tradicional (sisudo e denso), tornando-o de fácil compreensão por meio do recurso estilístico da narrativa.

Por fim, o quinto e último movimento, denominado “Ecce femina” pela pesquisadora, na ocasião de uma revisão crítica dos movimentos propostos, dá conta da importância de se fazer com, pois “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas” (ALVES, 2003, p. 6)

Com esta pesquisa-intervenção buscamos investigar relações possíveis entre práticas curriculares, usos de narrativas audiovisuais e diferença na formação de professores, compreendida aqui como processo de subjetivação, de invenção de si. A noção de intervenção que norteia nossa atitude em pesquisa não se refere apenas à interferência que qualquer pesquisador produz no que elabora como seu objeto. Com Kastrup (2005, p. 1276), entendo que sujeito e objeto são coengendrados no próprio processo de conhecer, como efeitos de agenciamentos coletivos, e não preexistentes ao processo do conhecimento. A intervenção, nessa perspectiva, refere-se a uma perturbação como explica Kastrup.

O mundo perturba, mas não informa. O conceito de “perturbação” ou de “breakdown” responde pelo momento da invenção de problemas, que é uma rachadura, um abalo, uma bifurcação no fluxo cognitivo habitual. O conceito de “breakdown” é essencial na argumentação de que não existe mundo prévio, nem sujeito preexistente. O si e o mundo são coengendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. Encontram-se, por sua vez, mergulhados num processo de transformação permanente. Pois ainda que sejam configurados como formas, estas restam sujeitas a novas perturbações, que forcem sua reinvenção. (KASTRUP, 2005, P. 1276)

O que foi experimentado no processo engendrou redes de práticas, relações e negociações com outros sujeitos, proporcionando uma multiplicidade de possibilidades para a

compreensão e o alargamento de nossas vidas, o que os torna também coautores desta experiência.

Nosso dia-a-dia parece ser marcado pelo *com*, para além do *ou* e do *e*. Trata-se, portanto de tudo aquilo que é tecido nas redes de relações com todos os outros: as pessoas, os objetos, as normas, as imagens, as memórias, as sensações. Nosso cotidiano é, ao mesmo tempo, produto e produtor do que nos tornamos em determinado momento, incluindo a pesquisa acadêmica e o trabalho na escola. (SOARES, 2009, p. 33)

Nossa proposta com esta pesquisa foi, para além de investigar, intervir nos processos de formação de professoras os quais se articularam *dentrofora* da universidade, buscando, a partir da criação de vídeos, produzir abalos, problematizações nas nossas redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidades, desnaturalizando as certezas e os regimes de verdade hegemônicos sobre os diferentes modos de existência, os quais criam hierarquias, segregações e preconceitos. Desnaturalizar, nessa perspectiva, é “Suspeitar da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser [...] duvidando daquilo que se vê, além de exercer a suspeita como atitude ética e postura política” (PRADO FILHO, 2012, p.17).

1.2 A formação e invenção do professor nos diversos contextos do cotidiano

Com Alves (2010, p.1197) aprendemos que a formação de professoras não é um processo simples, nem de fácil transformação, pois ela se dá na articulação de múltiplos contextos, tais como:

O das práticas da formação acadêmica; o das práticas pedagógicas cotidianas; o das práticas políticas de governo; o das práticas políticas coletivas dos movimentos; o das práticas das pesquisas em educação. [...] o das práticas de produção e “usos” de mídias e o das práticas nas cidades (Alves, 2010, p.1195).

Neste trabalho, ocupamo-nos do contexto das práticas de produção e usos de mídias. A seguir, Kastrup articula a ideia de que a aprendizagem está na produção de subjetividade:

A aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto de objetos. Ao contrário, faz-se num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, em que tem lugar a invenção de si e do mundo. Sujeito e objeto são feitos, e não pontos de partida ou polos pré-existentes, pois o signo se expressa numa matéria, mas não é objetivo; afeta o sujeito, mas não é subjetivo. Sem ser objeto de reconhecimento, força o movimento da subjetividade. (KASTRUP, 2001, p. 20)

As pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, tendência na qual nos inserimos, também agenciam em seus movimentos uma perspectiva de constante indagação ao mundo que nos cerca a partir de posturas e práticas. Entender este mundo como um *espaçotempo* de diferenciação, diversidade e experimentação é essencial para o pesquisador dos cotidianos. Outrossim, compreendemos que diversas redes de significação emaranham nosso dia-a-dia e muitas delas representam interesses hegemônicos que simplificam e homogeneizam subjetividades singulares e diversas, criando e reforçando, por muitas vezes, modos de existir balizados em estereotipações, desigualdades e preconceito, que têm, em certas maneiras de produzir ciência, o berço destas desigualdades. Esses modos de fazer ciência aos quais nos referimos são aqueles que historicamente foram, e ainda hoje são, utilizados para desqualificar, aprisionar e, até mesmo, aniquilar o que não pode ser enquadrado e escapa aos seus dados irrefutáveis. A perspectiva dos estudos dos cotidianos propõe justamente a valorização e a atenção às particularidades da vida ordinária as quais nos rodeiam e atravessam. Trata-se de um convite à entrega de si na experiência de viver o cotidiano e, por sua vez, o mundo que não se dissocia dele. Deste modo, reflito, também com Kastrup, (2001) acerca da árdua tarefa de *ensinaraprender*, que promove, sobretudo, subjetividades e, com os estudos *nos/dos/com* os cotidianos, problematizo a formação de professores agenciada em vários *espaçotempos*.

Portanto, os diversos emaranhados de significações também se apresentam no contexto da formação de professores e interpelam as práticas da educação a dançar ao seu passo e movimento constantes.

Isso obriga os pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos* a, de modo permanente, criar modos de ser, fazer e pensar diferentes dos existentes, hegemônicos que aprenderam a se formar. Por isso, precisam ter um cuidado epistemológico especial na observação de seus limites para compreender os acontecimentos cotidianos, já que são cientistas formados nas posições hegemônicas que negam e ignoram o que precisam saber para o seu *fazerpensar* científico. (ALVES, 2010b, p.1201)

Assim, do mesmo modo que consideramos o convite de *aprenderensinar* com todas as possibilidades que nos atravessam, com todos os sentidos e afetos, somos convidados a beber em todas as fontes. E o que são estas fontes? São, além dos diferentes praticantes, dos seus *saberesfazeres*, os hábitos, artefatos socioculturais, tecnológicos e materiais, com os quais compartilhamos o dia-a-dia. São denominados pelos estudiosos do cotidiano como personagens conceituais. Nossas referências estão também nas músicas que cantarolamos, nos livros de receitas, nos filmes da infância, nos itinerários dos ônibus, nas marcas que produzimos com a/na cidade bem como nas tecnologias que nos aparatam e que, de alguma

maneira, nos afetam. Abrir os horizontes a estas possibilidades promove um campo fértil para a produção de subjetividades singulares nos *espaçotempos* da formação e, sobretudo, das escolas.

Costa (2014) assinala:

As redes de práticas e significações permanentemente criadas nos cotidianos se reinventam em meio a múltiplos atravessamentos, muitas vezes não planejados, mas que configuram as práticas pedagógicas que são efetivamente desenvolvidas nas salas de aula, e que também se apresentam nos *espaçotempos* da formação de professores. (COSTA, 2014, p.22)

Neste sentido, converso com Kastrup (2001), que entende que o processo de formação é um processo de produção de subjetividade. Ela afirma que o ponto de partida para *aprenderensinar* é problematizar e estranhar. É forjar, nesses *múltiplos atravessamentos* (COSTA, 2014), que não temos condições de abarcar por completo, oportunidades de invenção e de criação de novas subjetividades, engendradas a partir do contato com o novo. Com ela, compreendemos que só aprendemos algo que, em algum momento, não conhecíamos, e esta condição de aprender passa pelo estranho, por aquilo que não nos é comum. Nas palavras da autora: “é que a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos”. (KASTRUP, 2001, p.18)

Portanto, a relação *ensinaraprender* na formação de professores é atravessada, sobretudo, pelas aprendizagens do professor, que, para ensinar, deve se manter atento às complexas e múltiplas redes cotidianas denominadas, por Kastrup (2005, p.1287), “forças do presente”. Não menos importante torna-se deslocar o professor do lugar hierarquizado de detentor do saber, que transmite o conhecimento, e pensá-lo próximo ao aluno como atrator da curiosidade e de afetos, inventando problemas como dispositivo de invenção de mundo (KASTRUP, 2005).

Não há transmissão de informação, nem interação professor-aluno, mas habitação compartilhada de uma zona de neblina, a zona molecular. Neste campo indiscernível, a fronteira entre o professor e o aprendiz se desfaz. O professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, ele faz circular afetos e funciona como um atrator. Além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos. (KASTRUP, 2001,p.25)

Ao situar a pesquisa nos estudos *nos/dos/com os cotidianos*, entendemos que as subjetividades da contemporaneidade também são atravessadas pelas relações dos indivíduos com as narrativas audiovisuais, e nossas aprendizagens são tecidas com elas. As câmeras, as telas, os aparatos de produção de sons e imagens entram nas escolas como extensões do corpo de alunos e também de professores, nos dispositivos móveis, nas lógicas, nas experiências,

tornando-se *espaçotempos* profícuos à problematizações. Nossa pesquisa propõe, portanto, o encontro e o agenciamento da produção de narrativas audiovisuais no contexto da formação de professoras, buscando dar complexidade a esta relação, com as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade destas professoras em formação. Não pretendemos, com a pesquisa, liquidar todas as questões que emergem nesta relação entre as narrativas e as discussões de gêneros e sexualidades. Nosso interesse está em pensar e experimentar como estas redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidade podem ser problematizadas e alargadas com as produções de narrativas audiovisuais constituídas nesta experiência.

2 AS REDES DE SIGNIFICAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES PROBLEMATIZADAS E ALARGADAS COM A PESQUISA

2.1 A desnaturalização do sistema corpo-gênero e sexualidade nos movimentos que antecedem esta pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, nossa pesquisa configura-se como a terceira e última etapa da pesquisa-intervenção intitulada “Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença – modos singulares/coletivos de imaginar e significar o mundo e o ‘outro’ e de reinventar as práticas/políticas curriculares”, coordenada pela professora Dr^a. Maria da Conceição Silva Soares e cujos dois primeiros eixos foram conduzidos em conjunto com a sua orientanda de Mestrado em Educação, Simone Gomes da Costa. O projeto previa três eixos de trabalho, nomeados por: Memórias Fílmicas (1); Exibição e Discussão de Filmes (2); e Produção Audiovisual (3).

A primeira etapa da pesquisa aconteceu no primeiro dia de aula dessa turma, que integrou a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, conforme foi narrado por Costa (2014), em sua dissertação. Ela conta que:

Foi solicitado às estudantes, sujeitos de nossa pesquisa, que apresentassem brevemente uma memória de cinema e explicassem o que essa lembrança significava para cada uma delas. Isso aconteceu no primeiro dia de aula e cada uma das alunas teve alguns minutos para pensar em uma memória de cinema, algo relacionado a uma cena, uma história, uma imagem ou às circunstâncias em que assistiram ao filme, que de alguma maneira trouxesse algum sentimento, alguma lembrança. Em seguida, elas deveriam narrar suas memórias para a turma para, então, conversarmos a respeito de cinema e de filmes dos mais diferentes gêneros, enfim, do que viesse a surgir desta proposta. (COSTA, 2014, p.37)

A pesquisadora narra que as histórias e situações marcantes relacionados aos filmes lembrados estavam quase sempre associadas a relações afetivas com família, infância, e momentos decisivos da vida, como o vestibular, e que os filmes mais lembrados abordavam histórias de amor e superação. A escolha dos filmes por elas era justificada pelo fato de serem mulheres, o que, segundo as alunas, teria influenciado a escolha pela profissão. Neste tópico, Soares completa:

Entre as obras citadas, o destaque nesse primeiro dia foi para os filmes de princesas (...). A partir dessa intervenção, foram discutidos e negociados diferentes posicionamentos em relação aos padrões de beleza, à fabricação dos gêneros e à

heteronormatividade na indústria cinematográfica, estendendo a interrogação também em relação à arte, à ciência, à religião e à família. (SOARES, 2014, p. 198)

A segunda atividade desenvolvida neste primeiro eixo da pesquisa, denominada “Top Five”, aqui segundo Soares:

Se consistiu numa apresentação escrita e outra audiovisual dos cinco filmes mais interessantes ou memoráveis que cada uma assistiu. A primeira coisa que nos chamou a atenção foi o apuro, o cuidado, e a técnica que cada estudante desenvolveu para sua apresentação, quase todas em *power point* e vídeo combinados. Algumas apresentaram trailer dos filmes, outras editaram algumas cenas, outras apresentaram fotos e sinopses e uma delas chegou a editar um vídeo no qual ela própria, com uma performance totalmente midiática, apresentava os *trailers* dos filmes e tecia comentários sobre eles. (SOARES, 2014, p. 199)

Em seguida, no segundo eixo da pesquisa intitulado “Exibição e Discussão de Filmes”, Soares comenta: “exibimos filmes de ficção e documentários que abordam as problemáticas da homossexualidade⁶ e da transexualidade⁷ inclusive em suas relações com as famílias e as escolas”. (SOARES, 2014, p. 200-201)

Neste sentido, pensamos, com a teoria do endereçamento, que o cinema agencia processos de significações e posicionamentos de sujeitos e, por isso, é necessário, com a produção audiovisual, problematizar e alargar as redes em que estes são tecidos. Esta teoria ajuda a refletir sobre os modos como o cinema afeta e produz seus expectadores.

Essas questões têm a ver com a relação entre o “social” e o “individual”. Questões como: “qual é a relação entre um texto de um filme e a experiência do espectador, a estrutura de um romance e a interpretação feita pelo leitor, uma pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e a identidade cultural, um determinado currículo e a sua aprendizagem?”. Em outras palavras, qual é a relação entre o lado de “fora” da sociedade e o lado de “dentro” da psique humana? (ELLSWORTH, 2001, p. 11)

Neste sentido, com o objetivo de problematizar as questões de gênero e sexualidades nas discussões sobre os filmes nestas primeiras etapas da pesquisa, Costa e Soares abordam não só as mensagens diretas que envolvem as narrativas analisadas, como também, as narrativas que produzem mensagens e indicativos de posturas recomendáveis às mulheres a partir de discussões sobre o filme *Uma Linda Mulher* e sobre alguns filmes da Disney – que chamaram de “filmes de princesa” – como exemplos das performances sociais delegadas às mulheres nestas obras.

⁶ Foi exibido o filme *Orações para Bobby* (2009), produzido exclusivamente para a TV norte-americana, que conta a história real de Marry Griffith, mãe de um adolescente homossexual que comete suicídio devido à intolerância religiosa da mãe. Marry, após perder o filho, torna-se militante das causas homossexuais.

⁷ Esta nota refere-se ao documentário *Meu eu Secreto*, produzido pela rede ABC e exibido em abril de 2007, que apresenta casos de crianças transgêneras e como suas famílias lidaram com seus filhos.

Após a exibição e a discussão dos filmes, as alunas produziram duas narrativas audiovisuais: um *Draw Movie*⁸ e um programa de entretenimento na forma de sátira jornalística sobre os programas sensacionalistas. Ambos os produtos referiam-se ao filme *Orações para Bobby*. Nas apresentações, as autoras pontuaram que as alunas tinham intimidade com os dispositivos audiovisuais, já que todas as imagens e intervenções foram produzidas por elas, e cada grupo, a seu modo, trouxe suas observações acerca do filme norte-americano.

Os primeiros eixos da pesquisa realizada por Simone Costa e Conceição Soares trouxeram como resultado a desnaturalização do olhar das professoras em formação diante das diferentes formas de existir, no que se refere ao gênero e às sexualidades. A desnaturalização do olhar as autoras atribuíram à desconfiança do que já está estabelecido como norma, regra ou normal, e à atitude de suspeitar das verdades pré-estabelecidas e determinadas, que podem gerar preconceito, exclusão e sofrimento aos que não se encontram dentro dos padrões e lógicas heteronormativas.

2.2 Reflexões acerca das relações entre questões de gênero e sexualidades e educação

Levando em conta a complexidade e a extensão da temática “gênero e sexualidades”, desafiamo-nos a realizar algumas análises, que considero relevantes para minha pesquisa, tendo em vista o contexto do cotidiano escolar no qual estou imersa. Utilizamos o entendimento do termo *gênero* e *sexo* para avançar, em seguida, na busca de problematização da temática.

Assim, com Tomaz Tadeu da Silva (2001), entendemos o uso do termo *gênero* como algo que estava restrito à gramática, para definir o “sexo” dos substantivos. Segundo o autor, em 1955, o biólogo estadunidense John Money atribuiu ao conceito de gênero a função de dar conta dos aspectos sociais do sexo. Assim, o termo “sexo” restringe-se aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, enquanto o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual (SILVA, 2001, p.91). Para o autor, há ainda algumas perspectivas teóricas que argumentam que não é possível

⁸ Narrativa audiovisual que utiliza como recurso desenhos, trilha musical e narração para contar uma história.

separar os conceitos de sexo e gênero porque conjectura-se que “não existe identidade sexual que não seja, de alguma forma, discursiva e socialmente construída” (SILVA, 2001, p.91).

A pesquisadora Judith Butler (2013) provoca de maneira mais profunda a discussão sobre gênero e sexualidades, quando afirma que a identidade de gênero é produzida mesmo antes do nascimento. A partir do procedimento ordinário de revelar o sexo dos bebês ainda no ventre materno, inicia-se uma série de processos sociais, afetivos e psicológicos, embasados na classificação pela genitália, que interferem na performance de gênero do sujeito. Butler afirma que as fronteiras entre gênero e sexo são cada vez mais diluídas, o que desloca o foco da discussão de um paradigma biológico padronizante para o social e cultural. Para Butler, a produção de feminino e masculino aproxima-se do devir, de um processo que nunca será acabado e é transformação constante produzida por discurso e performance. De acordo com Louro:

Tornar-se um sujeito feminino ou masculino não é uma coisa que aconteça num só golpe, de uma vez por todas, mas que implica uma construção que, efetivamente, nunca se completa. Butler complica a noção de “identidade de gênero”. Afirma que gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos. Não é algo que se “deduz” de um corpo. Não é natural. Em vez disso, é a própria nomeação de um corpo, sua designação como macho ou como fêmea, como masculino ou feminino, que “faz” esse corpo. O gênero é efeito de discursos. O gênero é performativo. (LOURO, 2013, p. 2)

Desde os fins da década de 1960, autores (as) em variados contextos nacionais iniciaram questionamentos tendo como foco a compreensão da sexualidade como um dos aspectos da vida criados política e socialmente, que transcende as esferas biológica, psíquica ou natural.

A respeito da constituição das diferenças no ambiente escolar Louro (2014) afirma que, desde o início, a escola foi o lugar de produção de distinções, começando por distinguir os sujeitos que nela adentravam daqueles que a ela não tinham acesso, prosseguindo, internamente, pela utilização de múltiplos mecanismos de classificação e hierarquização. A distinção de gênero teve o seu lugar na separação de espaços, conhecimentos e atividades destinados a meninos e meninas e se expandiu, como ainda ocorre, tendo em vista que a própria instituição escola é um legado da sociedade ocidental moderna e foi concebida para atender a alguns e não a todos, sofrendo transformações advindas dos grupos que nela adentraram, o que a impeliu à diversidade (LOURO, 2014).

As diferenças engendradas na escola produziram e produzem efeitos sobre os sujeitos, pois delimitam os espaços sinalizados pela arquitetura, pelos símbolos e códigos que indicam o que se pode ou não fazer nesses espaços. Ali se encontram os modelos a seguir, o

comportamento que se espera de cada um em cada lugar, eivado de sentidos. Em meio a essas diversas práticas, os sujeitos se constroem, reconhecem o outro e se reconhecem. No entanto, esta construção não ocorre da mesma forma para todos os sujeitos porque são múltiplas as suas formas de concepção dos *espaçotempos* da escola.

Durante a constituição histórica das escolas, em períodos distintos, diferentes comunidades e, dentro delas, grupos diferentes também constituíram modos diversos de lidar com esses *espaçotempos* escolares. Esses modos foram aprendidos e interiorizados pelos sujeitos, até se tornarem aparentemente naturais. No entanto, são processos culturais e não fatos naturais.

É preciso desenvolver uma acuidade especial, aguçar os sentidos, para perceber que as distinções e os comportamentos que parecem escolhas naturais entre meninas e meninos, por exemplo, são fruto de um longo aprendizado:

Mas divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a lógica que as rege. (...) Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenham algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 2014, p. 64-65)

É relevante notar, ainda com Louro, que os sujeitos não são apenas receptores passivos dessas prescrições, como autômatos, mas assumem, recusam, enfim, interagem com esses dispositivos, o que não elimina a sua compleição de doutrinação de corpos e mentes. Manuais antigos já ensinavam aos mestres os cuidados necessários para realizar essa conformação de mentes e corpos. Ainda que essas antigas recomendações e práticas tenham sido superadas, outras regras e teorias surgiram, incluindo as produzidas por áreas da ciência, com seus múltiplos recursos e mecanismos que se escolarizam para fazer as distinções. Vejamos uma prática cotidiana, das mais corriqueiras, citada por Louro:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabaram a tarefa podem ir para o recreio”, *ela* deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: “eu, como pesquisador...” (LOURO, 2014, p. 70).

Parece notório o papel que a linguagem exerce na demarcação dos gêneros, no ocultamento do feminino, nas adjetivações e nos não ditos, sobretudo porque esta influência

implica a negação da existência e do lugar dos sujeitos. Não dizer algo pode significar não desejar que esse algo exista. Esse lugar da negação é observado em relação aos homossexuais. Essa negação enseja, por sua vez, práticas pejorativas, “brincadeiras” onde *gays* e lésbicas se reconheçam apenas como desviantes e indesejáveis.

A linguagem perpassa todas as práticas escolares, trazendo outras distinções sociais, já citadas, como raça e etnia, além de gênero e sexualidade. Todas elas aparecem impregnadas de adjetivações que traduzem conceitos classificatórios e hierarquizantes, produzindo o sexismo e a homofobia.

Os livros didáticos, nesse quesito, ilustram a fabricação dessas diferenciações, conforme indica Louro (2014), referenciando os estudos de Paulo Miceli (1988), que:

Ao analisar a História tradicionalmente ensinada nas escolas brasileiras, toma como exemplo um livro didático de 5ª série do primeiro grau, cujo primeiro capítulo tem por título: “*Selvagens e civilizados – Na época dos descobrimentos*”. A adjetivação dos personagens já antecipa como serão representados os grupos considerados os primeiros formadores do País: de um lado, os portugueses civilizados (que, segundo o livro, pertenciam à História, pois registravam por escrito seus feitos) e, de outro, os índios primitivos (“povos atrasados que não possuíam escrita”, daí pertencerem à pré-história). Uma série de atributos serve para polarizar esses dois grupos, evidenciando a primazia de um sobre o outro [...]. (LOURO, 2014, p. 72)

Além das citadas acima, outras representações são identificadas nos livros didáticos e paradidáticos, como os arranjos familiares, o papel representativo do negro nas organizações sociais, a coragem e a virilidade atribuídas aos homens brancos descendentes dos portugueses, bandeirantes e militares, como representantes da área pública. Tais características, reiteradamente atribuídas ao gênero masculino, representavam sempre um modelo a ser seguido pelos outros homens de outras origens, cabendo às mulheres admirar e seguir esses “líderes”.

No momento atual, além dos livros didáticos, também as diversas disciplinas do currículo trazem tais representações de gênero. Destacamos a prática pedagógica da disciplina de educação física nas escolas, onde observamos uma atuação ainda mais explícita nessa divisão de papéis. Talvez esse aspecto se dê pelo fato de a história da disciplina se achar vinculada à biologia, de modo que a organização das atividades dos grupos pelos(as) professores(as), bem como as expectativas de interesses e desempenho dos(as) estudantes, são orientadas pela distinção de gêneros (LOURO, 2014). Na prática pedagógica dessa área, a preocupação sobre a sexualidade parece ser mais explícita. Ela aparece nos atributos que se referem à masculinidade hegemônica da sociedade ocidental, como, por exemplo, gostar de futebol. Meninos e meninas são observados com olhar escrutinador e a atitude agressiva é

valorizada como símbolo de masculinidade se opondo a um certo ideal feminino de fragilidade. Em muitas ocasiões, posturas ou atitudes consideradas desviantes desse modelo, são “corrigidas”, produzindo constrangimentos.

No contexto social mais amplo e dentro da escola, visualizamos o tratamento das questões de gênero e sexualidade como dicotômico, que reafirma um sistema binário rígido de identificar, reconhecer, legitimar e viver (LOURO, 2014, p. 81). Nesse sentido, tomamos a escola não apenas como o lócus onde a sociedade se reflete, mas como um *espaçotempos* de constituição dos sujeitos e também de criação de outras possibilidades para conceber e experimentar diferentes modos de existência.

Louro (2001) questiona também os binarismos engessados, criados a partir da matriz heterossexual que reduz a complexidade da sexualidade e do gênero a macho x fêmea, homem x mulher, masculino x feminino, pênis x vagina, emergindo as identidades *trans* e *queer* como referências que subvertem aquelas estruturas binárias. Há, portanto, possibilidades de gêneros e sexualidades que não se submetem à heteronormatividade.

Esse embate, que merece uma especial atenção de estudiosos/as culturais e educadores/as, torna-se ainda mais complexo se pensarmos que o grande desafio não consiste, apenas, em assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e escaparam dos esquemas binários; mas também em admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2001, p. 541)

Nesse movimento de questionamento e debate da pretensa polaridade, ou estabelecimento de fronteiras rígidas, se apresenta o termo *Queer*, numa apropriação, pelos movimentos sociais e estudos teóricos, de um termo inicialmente utilizado como designação depreciativa que qualifica homossexuais como “estranhos”, “esquisitos”, “vulgares”, entre outros significados. Este adjetivo, que fora utilizado por grupos homofóbicos, foi apropriado pelos movimentos homossexuais e hoje é traduzido como o termo que representa a resistência irônica e debochada à normalização, seja heteronormativa, seja homonormativa.

Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (LOURO, 2001, p. 546-553)

O preconceito de gênero é socialmente construído em meio às lógicas e significações hegemônicas, nem sempre sutis, que se estabilizaram e criaram raízes nos âmbitos sociais,

econômicos e culturais. Historicamente, a sociedade acompanhou o combate dos grupos feministas às estruturas patriarcais, seguidos dos grupos homossexuais e, seguidos deles, os grupos *trans* e *queer*. Todos estes movimentos emergiram devido, primeiramente, ao fato de existirem na sociedade e desejarem ser vistos, para, a partir da visibilidade, contemplarem as possibilidades além da margem social designada às minorias de gênero. O que buscam esses grupos, acima de tudo, é questionar uma aparente neutralidade produzida pela heterossexualidade, problematizada e ressignificada pelo termo heteronormatividade. A produção da identidade como metro-padrão a ser seguido e valorizado, e da diferença como seu negativo, se justifica e se insere no modo de conhecer e pensar que se tornou hegemônico na modernidade.

Trata-se de problematizar um modo de conhecimento que se faz por dicotomias e que implica, principalmente nas ciências humanas e sociais, na classificação e no enquadramento das pessoas em grandes conjuntos que se opõem, constituindo o binarismo identidade, como o que vai sendo considerado “normal”, e diferença, como o negativo da primeira e todo o seu resto (...) Vislumbramos os cotidianos escolares como campos de lutas, complexos, ambíguos, liminares, nos quais o poder, como relação de forças, o saber como significação que conta, e a identidade, como modelo a ser seguido, estão sempre sendo contestados, traduzidos, disputados, negociados e reinventados em movimentos inerentes à vontade de potência, isto é, à dinâmica criativa e afirmativa da vida. (SOARES, 2012, p. 13)

Partindo desta afirmativa, pensamos que a escola é um *espaçotempo* significativo onde também ocorrem estas disputas em torno das identidades e dos regimes de verdade.

Ainda que as ciências humanas tenham constituído um campo de investigação sob o pretenso axioma da heterossexualidade como ordem natural da sexualidade, na perspectiva *queer* a heterossexualidade não é a ordem natural do sexo nem a única. Mas a lógica heterossexual ainda é hegemônica em nossa sociedade. Tal entendimento permite que a heteronormatividade seja objeto de análise. A incorporação da teoria *queer* no Brasil teve início nas pesquisas da área de educação, que se dedica à reflexão sobre a formação dos sujeitos, incluindo a temática da sexualidade.

Assim, um tipo de organização escolar que ainda é predominante se notabiliza pela esquemática polarização de gênero, tendo o sexo biológico como identificador hegemônico. Esse aspecto privilegia a agrupação por gênero e estimula entre outras coisas, atividades escolares que fomentam a competitividade e a demarcação de fronteiras desfavorecendo as imbricações existentes entre gênero e sexualidade, que são próximas e inseparáveis (LOURO, 2014).

Esta polarização, no entanto, não se dá de forma transparente e aberta, mas está implícita nos discursos de negação da existência de *problema* nesta área, por parte de

dirigentes e professores(as). Aparece nos não ditos, na censura e na vigilância em relação àquilo que se “espera” como atitudes características de “meninos e meninas”, intrínsecas às questões de gênero e sexualidade que são orientadas para o alcance da normalidade. Essa matriz de comportamento pertence a concepções que demonstram conformidade com o gênero dominante, o masculino, e com as relações dominantes entre gêneros, as heteronormativas.

Nesse sentido, o que ocorre não é apenas uma transmissão social dos valores da sociedade nas escolas, de modo que estas sejam apenas um reflexo da sociedade. As escolas também produzem estas concepções, internalizadas por professores, professoras e dirigentes, traduzidas nas escolhas de livros didáticos, textos, atividades do currículo, enfim, porque estas práticas constituem os sujeitos das escolas (SILVA 2001).

Segundo Louro, o que está sendo proposto pela educação escolar em geral é

A constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural, por que “vigiar” para que alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade “desviante”?) (LOURO, 2014, p. 85)

A existência de gêneros e sexualidades fica mais explícita ainda pelas contradições e conflitos gerados nos cotidianos escolares, frente à imposição de um pretense modelo de sexualidade “natural e normal”. A admissão de que “todas as *formas* de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis” (LOURO, 2014, p. 85), pode facilitar a compreensão das formas de viver os desejos, os sentimentos, a identidade de diferentes sujeitos, levando-se em conta a própria singularidade de cada sujeito e, em cada um(a), o direito de ser e existir.

As práticas cotidianas, mais que os discursos formais, revelam que “a linguagem, as táticas de organização, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder” (LOURO, 2014, p. 88). Assim, na produção narrativa, identificamos essa presença que nos impele a refletir a respeito da intervenção possível no *espaçotempo* da pesquisa.

Consideramos relevante lembrar que a escola é um dos *espaçotempos* privilegiados de produção de identidades, porém não consiste no único em vigência com forças e concepções hegemônicas. A escola coexiste e é atravessada pelos movimentos que se contrapõem às concepções hegemônicas e desenham outras perspectivas, afinadas com o que é múltiplo, diverso e plural, repercutindo e reafirmando suas singularidades e legitimidade.

Assim, praticar audiovisuais com as alunas em formação procura contribuir para além da desnaturalização do olhar das professoras em formação sobre estas questões de gênero e sexualidades, pois, a partir da incorporação destas novas práticas e saberes, proponho a produção de narrativas com as quais emergem outras possibilidades de discursos e performances que não sejam as aprisionantes das lógicas patriarcais e hegemônicas. Utilizamos o audiovisual como dispositivo de problematização, a fim de desnaturalizar os significados fixos e criar significados diversos, híbridos, múltiplos, que se desdobram num movimento constante com os cotidianos.

Ainda que também produzam desigualdades, as escolas constituem *espaçotempos* de resistência à normalização, sobretudo quando evidenciam as intencionalidades e comprometimentos com o projeto de poder normativo e regulador que as permeia. Desse modo, não nos ancoramos em visão determinista e reducionista das realidades dos cotidianos escolares. Por isso, podemos admitir, nesses mesmos cotidianos, possibilidades outras.

Acreditamos não ser possível evadir-nos da prática escolar ou negar a sua dimensão política e, portanto, não neutra. Esse saber/sentir/ver pode implicar escolhas: desde a omissão à participação nos jogos de poder ali existentes.

Uma atitude possível é a de vigilância e problematização dessas questões no *espaçotempos* onde nos encontramos. Nessa prática, afirmamos a intencionalidade de aguçar e afinar a sensibilidade e o olhar para a legitimidade da existência da multiplicidade de gêneros e sexualidades, bem como da subversão de fronteiras arbitrariamente estabelecidas. Esta perspectiva sinaliza, sobretudo, uma escolha política e, portanto, intencional e antagônica à neutralidade, com todas as implicações e possibilidades do devir.

3 A RELEVÂNCIA DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens. (DEBORD, 1967, p. 9)

A contemporaneidade carrega novas características muito específicas e evidentes. Uma delas, talvez a mais predominante, é a intensa produção e distribuição de imagens a partir de diversos dispositivos, profissionais ou amadores. O mais interessante neste processo é que, para a audiência, não importa se a imagem é produzida por câmeras profissionais ou não, não importa também se quem está por trás das câmeras é um profissional, ou uma equipe, ou apenas um transeunte com celular ou *smartphone*⁹. As celebridades instantâneas surgem das mais diversas categorias e gêneros de audiovisual: dos programas de auditório aos *reality shows*, das câmeras de segurança às *webcams*, dos *blogs* e *vlogs* (videologs) aos telejornais e vídeos caseiros. A intimidade torna-se entretenimento e as fronteiras entre público e privado diluem-se. A “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 1967) que era, segundo os estudos culturais, fenômeno produzido apenas pelos veículos de massa e conglomerados de comunicação (rádio, cinema, televisão, jornais e revistas), hoje se retrata e se repete na *internet*. Ver, e principalmente ser visto, passa a ser condição de existir e de produzir narrativas sobre a existência na contemporaneidade.

Sabemos que a educação não está alheia a este cenário, e nos interessa problematizar de qual modo estudantes de pedagogia, ou seja, futuras professoras, se articulam a este fluxo intenso de produção e compartilhamento de imagens.

Nesse contexto, conhecimentos e significações sobre as diferentes estéticas de existência, entre elas a classificação das pessoas em categorias relativas ao gênero e às sexualidades, são, cada vez mais, produzidas como os múltiplos agenciamentos das diferentes narrativas audiovisuais. Alguns desses saberes tornam-se socialmente mais legítimos do que outros, tornando-se hegemônicos e naturalizando hierarquias, escalas de valores, relações de poder, preconceitos, discriminações e diversos tipos de violência.

⁹ Utilizamos o termo para ratificar a diferença entre *smartphone* e celular. No primeiro há interação constante com a internet por meio de sites e aplicativos. O segundo a interação e acesso à internet é limitada.

3.1 A cultura da escrita e sua articulação com as culturas audiovisuais e tecnológicas

A maior parte das pessoas que leem agora este texto tiveram acesso à escola em algum momento e, na escola, aprenderam a ler. A elas foram apresentados o alfabeto, as sílabas e suas particularidades fonéticas em diversas combinações, as palavras e seus significados e, a partir da ação ou hábito de ler, estes leitores articularam suas redes de conhecimentos e significações com o mundo. A palavra escrita, o texto, com suas diversas modalidades e estilos, forjaram, para um incontável número de pessoas, a porta de entrada para a vida cotidiana das cidades, do trabalho e das relações com a modernidade. Pela escrita negociamos nossos desejos de *ser-estar* na sociedade. Por meio dela, a ciência produz verdades, o mercado produz necessidades coletivas-individuais e os sujeitos definem-se e apresentam-se, e mutuamente se afetam. A escrita aproxima ou afasta os indivíduos do poder numa relação diretamente proporcional: quanto mais íntimo, familiarizado com a linguagem escrita, mais articulado e mais preparado estará quem quer que seja para qualquer que seja sua função ou desejo.

A academia, portanto, torna-se a instituição sagrada das palavras. Na academia a escrita perde alguns tons de naturalidade e personalidade da oralidade e incorpora um tom denso, homogêneo, hermético e formal, tornando-se, assim, artefato irrefutável e prova concreta para qualquer tipo de problema ou questão. A escrita acadêmica produz as verdades da ciência e, dessa forma, interfere diretamente em questões importantes da sociedade. É a configuração do poder em preto e branco. É onde saber e poder se fundem e tornam-se iguais.

Os estudos *nos/dos/com* os cotidianos, com os quais balizamos nossa pesquisa, propõem um novo paradigma para a escrita acadêmica, indo ao encontro das questões propostas por Marcos Villela Pereira, no artigo intitulado “A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável” (2013) o qual analisa e avalia os excessos desta escrita científica tradicional e ainda nos faz refletir sobre a verdade e os efeitos de verdade produzidos a partir da escrita acadêmica.

Existem técnicas muito claras e uma normatização explícita do que se compreende por este estilo de redação, que intencionalmente busca, em sua linguagem, características como objetividade, neutralidade e universalidade, produzindo efeitos de verdade (FOUCAULT, 1993, apud PEREIRA, 2013). A ciência e a verdade que conhecemos são representadas também por conjuntos de interesses e contextos históricos bem demarcados, que muitas vezes favorecem o discurso hegemônico e podem vir disfarçados de prepotência e arrogância nestes

discursos. E é por meio da escrita que diferimos a ciência das outras naturezas de saber, a escrita é onde se articula o poder. Segundo Pereira (2013, p. 216), “tanto faz se falamos de ciência, de conversa, de poesia ou de literatura: a palavra é, ao mesmo tempo, uma arena política, uma arma e um efeito da negociação”. E a linguagem é “o arranjo estratégico do discurso em funcionamento, o modo de dizer, proferir, enunciar, narrar, interpelar, proclamar, persuadir, sugerir, induzir, etc.” (PEREIRA, 2013, p. 216).

A linguagem acadêmica, portanto, é um dispositivo de produção de poder, de negociação e validação do poder e de controle da verdade por meio do controle do discurso. E o efeito desse discurso é mediado pela manipulação da palavra, para assim manipular as ideias.

Valendo-se de diversas técnicas de persuasão, a escrita científica legitima-se a proferir ideias em nome da verdade. A linguagem científica é o dispositivo que permite o controle e o estabelecimento de um conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso (FOUCAULT apud PEREIRA, 2013).

Contudo, o mundo como conhecemos é composto por diversos sentidos, diferentes lógicas e contextos. O cotidiano e a sociedade são dinâmicos, sendo, deste modo, um conjunto complexo de significações, tornando inviável, portanto, existir apenas uma verdade, ou apenas um tipo de verdade, imutável e estável, neutra e objetiva. A verdade da ciência, ou a “realidade”, segundo Pereira (2013, p. 220), nunca pode ser objetiva, porque é efeito de uma visão subjetiva, ou de uma experiência de subjetividade. Ou seja, há de se relativizar as verdades, os conceitos e as contingências. Para cada contexto, pode haver diferentes verdades. A verdade é uma construção singular e histórica (PEREIRA, 2013, p. 219).

Sempre haverá riscos ao lidar com o discurso científico. Da escrita com imagens à escrita tradicional, o que buscamos é a articulação de ideias que se ressignificam em condutas e culturas. Tanto a ciência tradicional (com sua busca pela única verdade), quanto a ciência pós-moderna (que enxerga diversas possibilidades de verdade), produzem efeitos que impactam historicamente a sociedade. O objetivo de todos os pesquisadores e “escritores acadêmicos” deve ser sempre questionar as verdades impostas, bem como aquelas que eles produzem. É o eterno retorno ao exercício da reflexão e da crítica às práticas engessadas e estagnadas.

3.2 Escrita, sons e imagens e seus diversos usos nas narrativas contemporâneas.

Da escrita acadêmica para a coloquial, saímos da legitimação de um paradigma hegemônico e homogêneo e partimos para as diversas particularidades do cotidiano com a riqueza dos regionalismos, estilos, invenções e reinvenções da escrita e da palavra. Na pós-modernidade, somos afetados constantemente pela velocidade e agilidade da vida cotidiana, o que interfere diretamente na forma como nos comunicamos, isto é, na nossa linguagem. Os textos estão cada vez mais curtos, movidos pelas interações instantâneas das mensagens de texto via *smatphone*. Palavras e até frases inteiras são abreviadas por siglas, sinais e, principalmente, imagens.

Assim, na atualidade, presenciamos um fenômeno que atravessa a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo: vivemos na era das imagens. É com as imagens da publicidade, da *internet*, dos virais da rede, dos filmes, dos *games* da tecnocultura que muitos leitores são formados.

Com Jesús Martín Barbero (2000), somos provocados a pensar que a audiovisualidade eletrônica é cúmplice da oralidade cultural e que, a partir “dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens, da indústria e da experiência audiovisual” (MARTÍN-BARBERO, 200, p.84), as pessoas da América Latina foram se incorporando à modernidade. Neste tempo em que vivemos, as informações e imagens produzidas pelos computadores, filmes e pela televisão não atingem seus públicos da maneira ordenada e didática como o texto escrito é introduzido na educação formal. A leitura, até então, era uma experiência “acompanhada por profissionais” e concedida pela escola. Sob a mesma perspectiva, também se pautavam as interações dos sujeitos com a produção de imagens. Esta última era exclusividade dos meios e profissionais da comunicação que se constituíam em mediadores tanto do aparato físico quando do simbólico. As imagens afetam as crianças desde tenra idade, com os desenhos animados reproduzidos *ad aeternum* nos *tablets* e *smarphones*, assim como os jogos que, ao lado dos desenhos, adquirem o *status* de entretenimento consentido para estas crianças e ainda representam, muitas vezes, seu primeiro contato com a escrita, as cores e as narrativas na era das imagens. Estes artefatos tecnológicos apresentam um vasto número de imagens desordenadas que participam da formação desses indivíduos e o acesso a um espectro de informações antes sonegadas pelos adultos.

O autor discorre ainda sobre o papel do cinema na contribuição para a desorganização da cultura. Vale ressaltar, neste caso, que este caos se opõe à ordem vigente, subvertendo

assim a lógica formal e ordenada da cultura do texto. Para Martín-Barbero (2000), o cinema era apreciado a partir do gosto do público e não pelo crivo da crítica, como acontecia com a arte que elegia seus cânones que deliberavam e atribuíam valor às obras. Por outro lado, a indústria Hollywoodiana domesticou o cinema, que, desta forma, perdeu esta inicial força subversiva com a “gramática narrativa e mercantil” de *Hollywood* segundo Martín-Barbero (2000). Além disso, Martín-Barbero trata a televisão como o meio que mais embaçou e desordenou as fronteiras da cultura:

(...) sua separação entre realidade e ficção, entre vanguarda e kitsch, entre espaços de descanso e de trabalho “tem transformado nossa relação com os produtos massivos e os da arte elevada”. As diferenças se reduziram ou se anularam, e estas diferenças têm deformado as relações temporais e as linhas de filiação. Quando se registram essas transformações de horizontes, ninguém diz que as coisas vão melhor ou pior: simplesmente se modificaram, e também os juízos de valor deverão ater-se a parâmetros distintos. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 85)

Martín-Barbero afirma que a partir desta interação com a TV surge uma geração que com ela aprende a falar inglês, tem grande intimidade com o idioma das tecnologias e que ainda prefere escrever ao computador que com papel e caneta, fazendo frente a grande parte dos adultos, que temem essas novas tecnologias por tornarem obsoletos seus saberes e habilidades.

Os jovens respondem com uma intimidade feita não só da facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas da cumplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 86)

Observa-se na cena doméstica o descentramento produzido pela televisão, promovendo, de fato, a desorganização cultural. A cultura do texto demarcou um espaço de comunicação exclusiva entre os adultos sobre temas considerados impróprios às crianças com seu complexo código de acesso. Já a TV, repentinamente, autoriza a criança a acessar os mesmos temas, imagens e conhecimentos antes velados pelos adultos, por sua difusão apenas no campo textual. “É como se a sociedade inteira tivesse tomado a decisão de autorizar as crianças a assistir as guerras, os enterros, os jogos de sedução, o erotismo e as tramas criminais” (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 88). Além disso, “a televisão não admite disfarces, fazendo explícita a censura. [Ela], de uma parte, desvela os mecanismos de simulação que sustentam a autoridade familiar.” Na televisão os adultos praticam maldades e delitos, e a criança não pode ser culpada pelo que vê porque “não trouxe sub-repticiamente o programa erótico ou violento para casa” (Idem, *ibidem*).

Os meios de comunicação representados pela TV, cinema e computador, desorganizaram o tradicional sistema de aprendizagem definido a partir de etapas que são planejadas para idades e fases cognitivas específicas. A TV proporciona o acesso a lugares, culturas, idiomas, hábitos e imagens de maneira intuitiva, rápida e prazerosa, apropriando-se de linguagem sedutora e extremamente simples, o que a torna uma antípoda da escola, que tem em seu método “longa temporalidade, sistematicidade, trabalho intelectual, valor cultural, esforço, disciplina” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 89). Além disso, a televisão estimula as transformações na sociedade porque promove o deslocamento das fronteiras entre as possibilidades de conhecimento formal e autorizado, para a autonomia, o prazer e agilidade proposta pelo senso comum, amalgamando os sentidos entre “saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.90). A partir daí, novas subjetividades são forjadas por meio de impensáveis combinações entre a tradição e o novo.

Entre as revoltas dos estudantes e a confusão dos professores, e na revolta que surge nesses anos entre livros, sons e imagens, emerge uma nova subjetividade – valorização da educação e do trabalho como espaços de desenvolvimento da personalidade, e do amor e da sexualidade como possibilidades de experimentação vital (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.90).

Rincón situa o cinema como o lugar glamouroso da indústria audiovisual, “no qual se sente espírito, arte e inteligência” (RINCÓN, 2013, p. 26), e avalia que esta indústria “se vê pecaminosa na televisão”, pois atribui a TV um lugar de massificação, alienação e controle. Ele considera que estes dois meios são o ponto de partida para discussão das novas estéticas audiovisuais promovidas na contemporaneidade, encubadas e catalisadas pela *internet*. Neste sentido, o autor pondera que cinema e televisão representam, para a maioria da sociedade, resguardadas as devidas proporções, o único consumo cultural, e que seu real valor jaz no entretenimento. Contudo, a experiência audiovisual que atravessa os *espacostempos* dos sujeitos contemporâneos consiste na diversificação de telas, que, notadamente, não se restringem mais a estes gigantes da indústria audiovisual e trazem novos paradigmas de discussão acerca deste universo de imagens e sons.

Outra análise que trago para esta discussão é que estas novas imagens produzidas pelos chamados dispositivos móveis se aproximam de um formato audiovisual considerado marginal, por não se fixar em nenhum meio ou linguagem, por não ser regido por regras de mercado e, principalmente, por ter uma essência experimental, inventiva e, sobretudo, libertária. Trata-se do vídeo, que, no seu uso, representa de certo modo uma forma primitiva dos dispositivos móveis da atualidade. O vídeo trouxe um novo paradigma de produção de imagens, promovendo às pessoas comuns o primeiro contato com um artefato de produção de

imagens em movimento. Se acessarmos nossas memórias, certamente em algumas delas teremos a lembrança de algum contato com uma câmera caseira, seja nos eventos da escola, nos aniversários de família ou pelas nas mãos de um tio durante as férias. Em alguns contextos sociais, a maior parte dos registros da intimidade dos sujeitos contemporâneos foi gravada pelas filmadoras de vídeo, a princípio com modelos que filmavam no formato VHS e que migraram para suas variações de menor porte, como as *handycams* nos formatos VHS-C e mini-DV e que até hoje habitam nosso cotidiano em versões cada vez menores e mais modernas, com altíssima resolução e diversas funcionalidades e recursos. Rincón assim o define:

[O vídeo] Nasce como experimento sobre o próprio dispositivo técnico, apreende do cinema a potência da imagem e se afirma de encontro ao da televisão. Sua comunicação está baseada na manipulação das imagens, na busca de mundos próprios dentro do audiovisual. Sua característica é o domínio estético de um dispositivo de expressão que busca a tela enfatizada na autoria, trabalha sobre o técnico como um lugar criativo. (RINCÓN, 2002, p. 22)

Embora Rincón proponha uma distinção de uso e apropriação dos diversos formatos de produção audiovisual, Kilpp pontua que as narrativas cotidianas produzidas nas/com as singularidades dos sujeitos promovem um significativo embaçamento de gêneros, usos e formatos denominando este fenômeno como *audiovisualidades* (KILPP, 2012). Na figura abaixo, Rincón destaca as diferenças destes meios:

Figura 1 - Categorias das telas audiovisuais segundo Rincón.

CATEGORÍA	CINEMA	TELEVISÃO	VÍDEO	INTERNET	CELULAR
comunicação	expressiva	informativa	artística	em rede	íntima
linguagem	arte	conversação	poética	contextual	pessoal
mirada	sonhar	ver	buscar	conectar	fluxo
ritual	ir à missa	rezar o terço	etnomagia	nova era	o eu
atitude	ilustração	relaxamento	liberação	amizade	certeza

Fonte: Berino; Soares (2013, p. 27).

A crescente experimentação e aceleração de linguagens engendradas nos diferentes tipos de aparelhos/telas de produção de imagens caracterizam nossa forma de habitar o mundo. Seguindo esta lógica, a cidade também se fragmenta como espelho dos cidadãos, refletindo em seus *espaçostempos* o caos, a velocidade e o descentramento de seus habitantes. Este novo modo de viver a/na cidade está diretamente ligado às novas lógicas que operam as populações, baseadas num novo padrão de temporalidade, consideravelmente mais breve e

flexível, além de mais receptível a novos mundos culturais, reforçando ainda mais o embate cultural entre a cultura letrada e a audiovisual.

Martín-Barbero problematiza a relação entre educação e comunicação. Ele pontua que a comunicação quase sempre é reduzida ao uso dos seus meios no lugar de considerar:

[...] a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, dito de outra forma, o ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e sem centro no qual estamos imersos. Um entorno difuso de informações, linguagens e saberes e descentrado em relação aos centros da escola e livros que ainda organizam o sistema educativo vigente. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 94)

Discorremos, com o autor, acerca da mudança de valor na relação imagem *versus* escrita, quando aponta que, com a revalorização cognitiva da imagem, esta deixa de ser “mera ilustração contida na escrita”, passando para um “dispositivo de uma produção específica de conhecimento.” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 102), e destaca a necessidade da emergência de uma nova figura da razão, que permita pensar a imagem a partir da ideia de que, na pós-modernidade, configurou-se um novo intercâmbio entre homens e máquinas.

O volume de imagens e sons que circulam pela internet representa a produção de muitas vozes e, dentre elas, estão as narrativas realizadas por professoras. Neste sentido, uma característica predominante na cena audiovisual contemporânea é o desconhecimento das técnicas e regras dos manuais de produção audiovisual, tão importantes e presentes nas obras profissionais. Desconhecer ou ignorar estas regras não impossibilitou estes realizadores informais de produzirem vídeos ou se comunicarem a partir de imagens e sons.

A experiência vivenciada por esta pesquisa foi tecida a partir destas questões. Consideramos potente a produção de narrativas audiovisuais nos *espaçotempos* da formação de professores, porque, com elas, agenciamos novas *prácticasteorias* de produção de conhecimentos num contexto mais dinâmico, lúdico e inventivo, para além da formalidade e das regras propostas pela utilização da escrita.

3.3 A dispersão de imagens que captura públicos

O ato de acessar imagens e sons na atualidade muitas vezes é vinculado à condição de por eles (as imagens e sons) se perder. Entre um *click* e outro, alternando as abas do navegador, nos perdemos nesse oceano de signos. Vivemos, nos dias de hoje, uma nova forma

de (des)organização de produção midiática, que a cada dia adquire mais visibilidade e atenção da sociedade. É justamente o caos seu atributo mais poderoso, por não ser controlável, por não haver restrições de exibição, por estar na tela do computador e na palma da mão simultaneamente em pontos diferentes do globo. As imagens e sons produzidos pelos sujeitos comuns, as quais correm por meio dos dados da *internet*, dos cabos de fibra ótica ou que viajam dos satélites até os dispositivos móveis são tão poderosos quanto os fabricadas nos estúdios de TV e Cinema, pois não são programados, hierarquizados, tampouco se destinam a um propósito específico. Na qualidade de não se poder esquadrihá-los e classificá-los, tornam-se poderosamente livres. São livres de programação, enredo, técnica, público e qualquer classificação que os demarque. Assim, são autorizados a qualquer um.

Incontáveis são os modos de produção de narrativas audiovisuais que circulam nas redes sociais. Este sujeito da contemporaneidade configura-se agora como audiência e como produtor de imagens e sons. Este novo indivíduo engendrado com as redes sociais pode assistir seu telejornal preferido na TV da sala, no ônibus a caminho do trabalho, bem como, com o *smartphone*, gravar um vídeo do seu animal de estimação enquanto toma um café. Ele produz imagens da vida, dos detalhes importantes às banalidades de seu cotidiano¹⁰. Há também, as imagens dos *videomakers* que procuram visibilidade, sucesso e até fama, nos canais dos *sites* de compartilhamento de vídeos como *youtube* e *vimeo*. Os canais Porta dos Fundos e Parafernália, por exemplo, (ambos no *youtube*) são uma alternativa de humor aos engessados programas do gênero na TV aberta. O coletivo Porta dos Fundos configura-se como um híbrido entre televisão e *internet*. Da TV adotou uma programação fixa de dois esquetes semanais – lançados às segundas e quintas-feiras às 11h –, a qualidade da imagem, o modo de produção (com profissionais da TV e do cinema) e o *merchandising*, que sustenta o coletivo. Da *internet* usufrui da liberdade editorial e da velocidade de divulgação típica da rede. Ainda temos incontáveis tipos de narrativas que são produzidas em grande escala, mas que não pretendem um público amplo. São as imagens produzidas para si, para um grupo específico, ou ainda para qualquer pessoa e ninguém simultaneamente. As intenções que envolvem estas produções, não temos condições de catalogar, esquadrihar ou quantificar (ainda bem!).

Com a pesquisadora Suzana Kilpp (2012), entendemos que, da mesma forma que a TV e o cinema influenciam a linguagem das imagens e sons produzidos e compartilhados pela

¹⁰ É importante lembrar que há outros contextos na contemporaneidade que não produzem estes sujeitos, que não têm acesso ou interesse nas tecnologias. Ratificamos aqui a importância de nos lembrarmos da pluralidade de sujeitos e contextos existentes em nosso tempo.

internet, estas mesmas mídias de massa incorporam aquela desordem estética, quando, por exemplo, assumem uma linguagem informal ou documental, embaçando nosso referencial imagético.

Enquanto a educação formal é balizada no tradicional método escolar de aprendizagem marcado fortemente pela separação de conteúdos por áreas, divisão em séries, currículos e metodologias, Kilpp nos atenta para a dispersão como ponto de convergência e amálgama vital para o universo das imagens.

A dispersão-convergência assim proposta como virtualidade, tal como as audiovisualidades, atualiza-se hoje especialmente nas plataformas de compartilhamento de vídeos na internet, nas quais a imagem aparece do lado de outras tornadas afins segundo os mais diferentes critérios de afinidade imaginada pelos detentores do site ou imaginada por seus usuários, sejam eles realizadores, empresas de comunicação ou apenas colecionadores, sendo a dispersão um dos critérios de convergência. (KILPP, 2012. p. 224)

Esta dispersão proposta pelo modo como acessamos as imagens converge nas redes de conhecimentos e significações que construímos neste processo. Na tecnocultura, a dispersão é um dos critérios da convergência, por mais paradoxal que possa parecer. Assim, toda esta reflexão nos ajuda a pensar nesse poder das imagens. Para quem nos mostramos, por que perdemos tantas horas do dia imersos nesse oceano de imagens e sons? O que eles nos provocam?

3.4 Audiovisualidades e visibilidade

Imagem: superfície significativa na qual as ideias se inter-relacionam magicamente.

Imagem técnica: imagem produzida por aparelho.

Imaginação: capacidade para compor e decifrar imagens.

(FLUSSER, 1985, p. 5)

Andy Warhol, o pai da *Pop Art*, artista plástico, pintor e cineasta, profetizou que no futuro todos seriam famosos por 15 minutos. Contudo, talvez não tivesse a dimensão de que tão rápido e facilmente sua profecia se concretizasse, e de que seria a *internet* o meio de difusão dessa visibilidade. Hoje, como já sabemos, qualquer usuário com uma conta de *e-mail*, pode criar uma página pessoal nas redes sociais da *internet*, (*Facebook*¹¹, *Linked-in*,

¹¹ O *Facebook* tornou-se a rede social mais acessada pelos brasileiros, de acordo com levantamento da ferramenta de inteligência em *marketing* digital da Serasa Experian, a Hitwise. Esse relatório foi divulgado em janeiro de 2014, contudo refere-se ao último trimestre de 2013. O relatório está disponível em: <http://top10mais.org/top-10-redes-sociais-mais-acessadas-do-brasil/#ixzz3HwSkQ71l>.

Instagram), que a cada dia apresentam novos recursos de interatividade¹², assim como pode dizer o que pensa, comunicar-se e transmitir informação por meio dos *blogs* e *microblogs* (*Twitter*¹³), além de produzir e acessar vídeos por meio dos videologs (*vlogs*), que têm o portal *youtube.com* como provedor principal de vídeos na *internet*. No *youtube*¹⁴ milhares de vídeos são publicados diariamente, gerando assim o maior acervo audiovisual do mundo.

Além dos meios de distribuição, atribuímos a esse imenso volume de imagens e sons as possibilidades de acesso que se abrem com a massificação dos equipamentos de produção de imagem, como as câmeras fotográficas que também fazem vídeo e hoje têm um custo baixo e interfaces amigáveis, que propõem, inclusive, distribuição para o *youtube.com* diretamente do aparelho. Imagens que têm mobilidade, equidade e estão nas câmeras fotográficas, nos *smartphones* e *tablets*. Até pouco tempo, manusear uma câmera era tarefa realizada apenas por profissionais experientes, hoje *smartphones* equipados com dispositivos para produção e veiculação de sons e imagens estão em toda parte e proporcionam uma mobilidade que aquelas robustas câmeras nunca sonharam atingir. Portanto, essas imagens passaram a narrar, em grande escala, o cotidiano e suas banalidades, situações da família, de amigos, da cidade, do trânsito e também da escola.

Não há dúvida de que os registros fixados pelos aparelhos visuais e audiovisuais são signos roubados ao mundo [...], capturados da realidade para dentro de uma câmera [...] e devolvidos ao mundo como duplos, imagens e ecos daquilo que existe. Os aparelhos são, por isso, máquinas paradoxalmente usurpadoras e doadoras. De um lado, roubam pedaços da realidade, de outro mandam esses pedaços de volta, cuspindo-os para fora na forma de signos. (SANTAELA, 2000, p. 38)

É fato que, em nenhum outro tempo, foi tão fácil ver e ser visto, comunicar-se e produzir e compartilhar conteúdo, informação e comportamentos como nos dias de hoje. A sociedade vive o dispositivo da visibilidade (BRUNO, 2010) e articula novas relações de poder, saber e prazer, criando realidades e verdades, sobre si mesmo e sobre o mundo, ligadas às imagens e sons tecnicamente produzidos. Assim, com Soares, em seu projeto intitulado

¹² As redes sociais da *internet* têm promovido interação de uma rede com outra e não apenas entre os usuários. No *Instagram*, por exemplo, antes de concluir-se um *post*, o *site* oferece a opção de compartilhar a foto em outras redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Tumblr* e *Flickr*). Assim, o usuário interage e gera conteúdo em todas as suas redes sociais simultaneamente, atingindo sempre um maior número de pessoas.

¹³ O *Twitter* foi lançado em 2006 como *microblog*. O usuário pode postar um texto com até 140 caracteres. Contudo, caracteriza-se também como rede social, porque nele é possível seguir amigos, e ser seguido, configurando, portanto, uma rede de contatos.

¹⁴ O *Youtube* foi criado em 2005 como portal de hospedagem de vídeos. Hoje suas funcionalidades se expandiram para além de provedor de vídeos. Com uma conta de *e-mail* é possível criar um canal pessoal, seguir outros canais (pessoais ou públicos) e compartilhar os vídeos para qualquer rede social diretamente do *site*.

“Narrativas Audiovisuais, Redes educativas e diferença – modos singulares/coletivos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares”, compreendo que diversas narrativas audiovisuais, constituídas com múltiplas linguagens imagéticas e sonoras, compõem os registros superficiais, híbridos, efêmeros e sensíveis do mundo e de cada pessoa ou grupo social, com os quais lemos, criamos, experimentamos, compomos e compartilhamos a contemporaneidade. Conforme explica Bruno (2012), o dispositivo da visibilidade diz sobre os modos como os sujeitos se constituem na atualidade:

Trata-se do prazer e do poder de ver e ser visto, de mostrar e fazer ver, incitando e excitando a visão e o olhar, capturando, orientando e deslizando a atenção sobre a superfície de imagens. Se alguma verdade é buscada aí, ela se desloca do campo das causas recônditas para os efeitos visíveis. Os poderes, os saberes e os discursos que compõem o dispositivo da visibilidade engendram, sobretudo, efeitos de verdade e de realidade intimamente atrelados às imagens. As subjetividades, por sua vez, encontram-se cada vez mais exteriorizadas e investidas nos processos do ver e do ser visto, encontrando nas práticas de visibilidade meios de legitimação, reconhecimento e existência – as redes sociais, os *reality shows*, os *fotologs*, *weblogs* e *webcams* pessoais são ao mesmo tempo expressões e agentes desse processo. (BRUNO, 2010, p.258).

Árdua e paradoxalmente prazerosa é a tarefa de problematizar o vasto universo das imagens e das narrativas audiovisuais. Nos dias de hoje é muito comum nos encontrarmos e nos perdemos neste universo. Imagens/sons em movimento estão a nossa volta quase todo o tempo e, de tão frequentes, muitas delas podem passar despercebidas. Elas nos acompanham no café da manhã, quando assistimos as notícias; no trajeto para o trabalho, por meio das telas dos ônibus e metrô; nos *smartphones* e *tablets*, os dispositivos móveis que produzem e compartilham imagens em movimento ao alcance das mãos. Outro fato interessante é que raramente um dispositivo móvel é constituído apenas pela tela. Na maioria destes aparelhos, oposto à tela há uma lente, que é parte de uma câmera que produz imagens diluídas no cotidiano destes milhões de usuários. Além disso, há também os aparelhos que possuem a câmera frontal, que está posicionada próxima à tela e proporciona ao usuário a possibilidade de filmar ou fotografar a si próprio¹⁵.

Nem só de compartilhamento e reprodução em larga escala vive a sociedade pós-moderna. Com os computadores, incorporamos rápida e facilmente o ato e o termo de apagar. No Brasil, aportuguesamos o *delete* do inglês e criamos o deletar, que é a junção do radical

¹⁵ Atualmente, atribuiu-se a esta modalidade de fotografia o nome de *Selfie*, um neologismo do termo *self portrait*, que, traduzido ao pé da letra, significa autorretrato. O *Selfie* tornou-se um hábito mundial praticado por, desde adeptos anônimos até chefes de estado, como o presidente estadunidense *Barak Obama*. No ano de 2013, o termo foi incluído no dicionário *Oxford* devido ao intenso volume de número de buscas realizadas nesse ano (a busca pela palavra aumentou 17000% no ano de 2013). Um fato que aponta para uma característica marcante nos usos das redes sociais, o protagonismo dos usuários.

inglês *delete* (apagar) com o infinitivo português que indica ação, “*ar*”. O ato de deletar nos diz muito sobre esta nova relação entre homens e máquinas estabelecida na tecnocultura. Até a popularização das câmeras digitais no Brasil por volta dos anos 2000, não era possível apagar as imagens produzidas diretamente de nenhum tipo de câmera. Tanto para o usuário das máquinas fotográficas analógicas quanto das robustas filmadoras do cinema e da televisão apagar as imagens tinha o mesmo valor de perder imagens, significava perda de tempo e dinheiro. As câmeras analógicas registravam as imagens a partir dos filmes, que eram vendidos (com valor nada acessível) nas versões de 12, 24 ou 36 poses. Cada “pose” referia-se ao número disponível de fotografias em cada tipo de filme. Na prática, isto significava que o limite máximo de fotografias era estabelecido pela quantidade de filmes que cada um pudesse comprar. Além disso, ninguém sabia de fato como ficaria exatamente cada fotografia porque só era possível visualizar as fotos depois de serem reveladas em lojas especializadas com prazo mínimo de 24 horas. O custo de cada fotografia há aproximadamente duas décadas, poderia ser representado pela equação do mais caro para o mais barato: Câmera fotográfica (o item mais oneroso) + filme + pilhas + revelação do filme = sua primeira foto.

Ao acessar minhas memórias de infância, recordo-me da relação que minha família tinha com as fotografias. Fotografávamos apenas momentos especiais como aniversários, eventos da escola, viagens e raros encontros de família. O valor simbólico daquelas imagens vinha acompanhado de um valor físico e, de certa forma, econômico. O ato de apagar fotografias é uma característica presente apenas na contemporaneidade. Era inimaginável pensar que, em algum tempo, seria comum apagar fotos, porque as câmeras sequer possuíam algum botão ou comando de apagar, que só surgiu com o advento das telas nos dispositivos móveis digitais. Assim, acreditamos que a relação dos sujeitos com as imagens também mudou a partir do momento em que os dispositivos produtores de imagens estabeleceram em conjunto tela e “*delete*”, tendo ambos a mesma importância no uso.

Neste sentido, refletimos sobre esta relação com as imagens na modernidade e no nosso passado recente. Hoje nos permitimos fotografar e filmar em larga escala praticamente cada passo do nosso cotidiano, porque incorporamos também esta ação de deletar. Nos produzimos e produzimos nossas vidas com imagens e, principalmente, cujas imagens gostamos, que nos potencializam, e eliminamos aquelas que não contribuem para nossa autoimagem. Apagamos muito mais o que não nos agrada do que os excessos de imagens que produzimos. Não sentimos o peso do papel, a ansiedade de receber o envelope lacrado com as fotos, ou o cheiro do álbum. Mudamos também o ritual de acessar as imagens. Antes, havia uma preparação para acessar as imagens que geralmente eram guardadas em álbuns e vídeos

caseiros que ficavam dentro de caixas para sua conservação. Hoje, nossas fotos e vídeos são produzidos diariamente, e mostramos para nossos amigos pela via das redes sociais, ou ainda podemos acessá-los diretamente das telas de nossas câmeras, *tablets* e *smartphones*. Além disso, em nossas telas, as imagens não envelhecem fisicamente como antes, não há desgaste no contato. Elas têm exatamente o mesmo aspecto do exato momento do *click* que as revelou. Estas imagens digitais nos provocam sutilmente na experiência da efemeridade e afetam a relação do sujeito contemporâneo com o tempo, estabelecida na velocidade do *click* e do *delete*.

Produzir imagens na contemporaneidade tornou-se um hábito atravessado menos pelas imagens em si e muito mais pelo ato de produzi-las. É o que Kilpp (2012) comenta acerca da usabilidade, e do modo como ela confere importância ao material produzido.

Começamos a formular nossa proposta de entendimento a partir de uma consideração acerca da imbricação atual de agentes e de agenciamentos, que se encontram muitas vezes por acaso em certos territórios nos quais os sujeitos, usando o que é possível (no estágio da técnica) usar, contagiam-se reciprocamente e se autorregulam, promovendo e hierarquizando suas criações de acordo com sua usabilidade e seu gosto (o que é, muitas vezes, o gosto pela usabilidade). (KILPP, 2012, p.227)

Assim, no ato de compartilhar imagens nas redes da *internet*, o fazemos menos pelas imagens e mais pelo desejo de colocá-las em trânsito e promover interação. Criamos um vínculo transitório que dura até o próximo *post*. Enquanto no passado criávamos um ritual com as imagens – uma relação que envolvia experimentar todo o processo de ter uma fotografia –, na atualidade estabelecemos conexões com estas imagens. Bauman, segundo Kilpp (2012), nos aponta a fragilidade das relações humanas, e Kilpp nos aproxima da lógica desse autor acerca da conectividade, que traz aos laços humanos um tom de conexões e não mais de relacionamentos.

Essa lógica da conectividade dá também um tom aos laços humanos, que passaram de relacionamentos a conexões, e de parcerias a redes, o que ressalta um engajamento recíproco ao mesmo tempo em que disfarça o fato de que, nesses laços, não há compromisso com os outros, pois uma rede serve tanto para conectar quanto para desconectar; não é possível imaginá-la sem as duas possibilidades. Na rede, conectar e desconectar são escolhas igualmente legítimas: gozam do mesmo status e têm importância equivalente. A diferença, se há, é silenciar ou omitir a escolha. (KILPP, 2012, p. 229)

Neste sentido, Kilpp reflete sobre a maneira como estabelecemos deslocamentos de um lugar para o outro num movimento não geográfico e pós-territorial da informação. Este movimento configura-se por fluxo, num deslocamento sem movimento que só é possível pela conectividade.

[...] a conectividade é uma promessa de trânsito, de poder andar solto em todas as direções, sem fronteiras, deslizar no mundo global; por sua vez, o trânsito é uma promessa de conectividade de diversas naturezas (humanas, tecnológicas, imagéticas) a cada passo dado. (KILPP, 2012, p. 230)

Neste diálogo com Bauman, Kilpp propõe a ideia de que “o novo ambiente recicla os velhos e instaura novos espaços sociais, demandando inclusive novos imaginários de sociedade.” Mesmo que haja outros modos de trânsito, o “movimento de imersão no fluxo se torna a ambiência primeira” (KILPP, 2012, p. 231).

Nossa sociedade estabeleceu, portanto, uma nova relação de existir no mundo e, a partir da incorporação das máquinas ao nosso corpo e cotidiano, engendramos também uma nova maneira de sermos humanos. Conversando com a autora, refletimos que somos parte de outra natureza que não é aquela de pouco tempo atrás. No passado, enquanto parte da natureza, lutamos para sobreviver num ambiente hostil diante da nossa fragilidade física. Para suprir esta fragilidade nos valem da inteligência e, com ela, criamos uma relação predatória com a natureza. Hoje vivemos num mundo codificado, criado por nós, e desse mundo codificado surgem sujeitos mais preparados (empoderados) para controlar os artificios e as ferramentas físicas e simbólicas.

Criamos uma segunda natureza, técnica, uma extensão comunicável de nós mesmos. Criamos símbolos, que organizamos em códigos, que permitiram que inventássemos mais e novos artificios, ferramentas e instrumentos. O mundo tornou-se assim, para nós, também um mundo codificado, no qual, para sobreviver, além de precisarmos dominar a natureza, é preciso ainda dominar os códigos do mundo comunicado que inventamos. Isso nos obriga a lembrar [...] que no processo de humanização do mundo natural sempre houve indivíduos e grupos mais nem preparados (e é claro, empoderados) para controlar os artificios, ferramentas e instrumentos que inventamos para controlar a natureza. (KILPP, 2012, p. 231)

Assim, as novas tecnologias nos exigem novos parâmetros de análise engendrados nas suas particularidades de uso, suas próprias lógicas e seus próprios símbolos codificados.

A partir desta breve análise dos aparelhos e dispositivos móveis, levantamos mais uma questão: é o sujeito da pós-modernidade caracterizado pela necessidade ou hábito de protagonizar suas narrativas e imagens? O que buscamos produzir quando apontamos para nós nossas câmeras e lentes? Para quem queremos aparecer?

Fernanda Bruno e Rosa Pedro, em seu trabalho intitulado “Entre Aparecer e Ser: Tecnologia, espetáculo e subjetividade contemporânea” (BRUNO E PEDRO, 2005) tentam problematizar esta questão do protagonismo deste sujeito contemporâneo a partir dos usos e apropriações destas imagens. Neste fluxo de ideias, entendemos que apenas os dispositivos móveis, com suas lentes e telas, não sejam os únicos responsáveis por este imenso número de

imagens. As redes sociais da *internet*, os *blogs* e *videologs* (*vlogs*) são corresponsáveis por este fenômeno, que só acontece por meio da ação de compartilhar imagens. As referidas autoras trazem para discussão a espetacularização da intimidade, fenômeno que teve início a partir dos meios de comunicação de massa (TV, jornais, revistas e rádios), que tratavam como acontecimento social relevante a intimidade de artistas e personalidades influentes. Com o surgimento dos *reality shows*, o indivíduo comum passa a ser pauta da mídia. Sucedendo a isto, a *internet* surge como o palco ordinário, possível e disputado por uma multidão de protagonistas da vida comum. Assim, a espetacularização da intimidade se concretiza, irrompendo na sociedade contemporânea o hábito e desejo de ver e ser visto, de protagonizar, criar e inventar sua existência a partir dos usos estéticos de suas próprias imagens sem mediadores. Ingressamos assim na era da visibilidade.

As práticas de exposição da intimidade na internet constituem uma visibilidade expandida, que subverte os limites entre o público e o privado e renova o interesse pela relação com o olhar do outro e pelas formas de espetáculo aí implicadas. [...] A exposição de si na internet estende ainda mais a visibilidade ao indivíduo comum se comparada a tais programas, onde a entrada do “qualquer um” depende de instâncias decisórias que são centralizadas e escapam ao próprio indivíduo. Com os *weblogs* e *webcams* passamos da tentativa de ingresso na mídia para a possibilidade de o indivíduo ser sua própria mídia e criar, conseqüentemente, seu próprio público (BRUNO; PEDRO, 2005, p. 1)

“Provocar” talvez seja a palavra-chave desta discussão e nosso objetivo final. Quando assistimos imagens, e as histórias costuradas por elas, assumimos um contrato ao encontro do novo e inesperado. As narrativas nos provocam no lúdico que há em nós. Elas nos seduzem quando podemos observar o outro, o belo, o feio, o intrigante. Podem provocar repulsa, medo, desejo, afetos e dúvidas, reforçar certezas e, principalmente, podem produzir preconceito ou ajudar a quebrá-lo. A escola é mais um *espaçotempo* onde todas as culturas, hábitos e valores se perpassam, produzindo choques, atritos ou consensos. A presença das imagens, dos dispositivos móveis, das câmeras também vem produzindo uma nova escola.

A partir de nossas pesquisas, defendemos que as escolas constituem *espaçotempos* de mediação em que as práticas do dia a dia instituem outros modos de se relacionar, de conhecer e de se constituir, para além da pretensão de uma mediação hegemônica (SOARES 2009 apud SANTOS E SOARES, 2012, p. 314)

Nesse contexto, conhecimentos e significações sobre as diferentes estéticas de existência, entre elas a classificação das pessoas em categorias relativas ao gênero e às sexualidades, são cada vez mais produzidas com os múltiplos agenciamentos das diferentes narrativas audiovisuais. Alguns desses saberes tornam-se socialmente mais legítimos do que

outros, tornando-se hegemônicos e naturalizando hierarquias, escalas de valores, relações de poder, preconceitos, discriminações e diversos tipos de violência.

Assim, acreditamos que as escolas representam *espaçotempos* riquíssimos para a discussão de gênero e sexualidade, por meio das narrativas audiovisuais, com fim de combater preconceitos, desnaturalizar os significados fixos e criar novos significados que se multiplicam, se estendem, se infiltram e se embarçam em movimento constante com os cotidianos.

3.5 Audiovisualidades na pesquisa

Assim, gostaria de pensar um pouco sobre esse olhar do pesquisador, mais precisamente, sobre a forma como o pesquisador constrói sua questão de pesquisa, em diálogo com um outro trabalhador cujo ofício também está intimamente ligado ao olhar: o fotógrafo e a construção de sua fotografia. Ambos, ao olharem o mundo, ou seu pequeno pedaço de mundo, o fazem de algum lugar, definem, entre tantas outras possibilidades, um método de intervenção nesse mundo e propõem um recorte para sua ação. (CAPUTO, 2001, p. 02)

A problematização da autora Stela Caputo cabe a qualquer campo de pesquisa. Pensando em narrativas produzidas a partir de imagens em movimento, o fotógrafo acima citado, pode dar lugar ao diretor ou realizador de uma obra audiovisual. Concordamos que toda pesquisa pode provocar intervenção, não só porque exige implicação com o campo e vice-versa, mas porque produz, com os praticantes dos cotidianos, movimentos, rachaduras nas certezas e abalos nos modos operacionais habituais. Conforme citado anteriormente, acreditamos numa pesquisa coerente com a perspectiva nos/dos/com os cotidianos, que fala em seu primeiro movimento acerca deste mergulho com todos os sentidos no campo.

[...] ao praticar o uso de fotografias e narrativas, como personagens conceituais, em pesquisas nos/dos/com os cotidianos, jamais vamos ‘confrontar verdades’ de praticantes – quer presentes nas fotografias, quer seus criadores ou tendo sua guarda. Mas, por experiência, sabemos que se as lembranças e as narrativas que contam, uns e outros, são diferentes umas das outras, elas se dão em contextos históricos, sociais e culturais que permitem à pesquisadora compreender um pouco melhor aquele entorno e as relações entre praticantes que neles estão ou estão nos contando algo sobre as mesmas. (ALVES, 2008, p. 181)

Narrar é contar, inventar, é convencimento e persuasão. É provocar e produzir sentido, é mudança e troca de perspectiva. Ao narrar, exercitamos a criação, o lúdico, a parte mais humana de nós. Tornamo-nos criadores de mundos, experiências e pontos de vista. Até

quando nos colocamos a relembrar uma história, reinventamos uma experiência do passado a cada palavra dita ou a cada imagem criada. Negociamos com a memória do fato e o que queremos contar desta memória. Compomos com nossas lembranças.

[...] a *composição*, termo que serve para designar os processos de tessitura das lembranças, em suas repetições e mudanças, permite compreender que só é possível organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós, dentro da cultura vivida, em cada trajetória pessoal e profissional, o tecido *memorialista*, inclusive de quem as interpreta. (ALVES, 2008, p.181)

Assim, entendemos que as narrativas audiovisuais são fábricas de memórias, inventadas, recortadas ou recontadas. São também fabulações que produzem subjetividades e significações e deste modo instituem problematizações de vida. Em alguns casos, nas produções audiovisuais motivadas pelos interesses de mercado, fazemos escolhas técnicas e práticas pré-definidas e planejadas, como ângulos, movimentos de câmera e enquadramentos, ainda que, mesmo assim, não possamos controlar os modos como elas serão recebidas e apropriadas. Quando produzimos narrativas ao acaso, nossas composições são singulares, mas ao mesmo tempo coletivas, coengendradas nos contextos cotidianos nos quais vivemos, e têm implicações com a nossa vontade de mostrar ou de nos mostrarmos, relacionadas com o modo como gostaríamos de sermos vistos ou com o modo como vemos o mundo.

Pensar como o audiovisual opera na pesquisa é pensar nas relações, negociações e criação de conhecimento e de estéticas de existência que se engendram nas práticas de usá-los ou produzi-los e que, fora delas, não se dariam da mesma maneira. Ou seja, cada dispositivo de pesquisa produz determinados tipos de dados, isto é, não são dispositivos neutros, pois engendram subjetividades, relações, pensamentos e significações em meio às práticas no seio deste dispositivo.

3.6. Narrativas audiovisuais, subjetividades e formação de professoras

O audiovisual aparece como alternativa de alargamento de possibilidades de significação e de invenção, possibilitando a experimentação, a imaginação, a sensibilidade e o pensamento. É terra fértil para a discussão da subjetividade. É um espaço de exercício da criatividade pelo seu caráter híbrido que se apropria de diferentes linguagens e regimes de verdade (câmeras fotográficas e filmadoras digitais, película, *webcam*, câmeras de vigilância,

smartphones etc.). É onde não existe certo nem errado, e sim o possível. É o lugar da sensibilidade, onde vários saberes se encontram. Assistir uma obra audiovisual não implica somente a análise das cores, formas e nuances estéticas. O audiovisual é o espaço de experimentar e narrar as diversas contingências de existência, valendo-se principalmente da sensibilidade. Com Omar Rincón, sabemos que a narrativa audiovisual é um meio de produção pessoal que acompanha o tempo de cada realizador; é uma comunicação artística que aprende com o cinema a potência da imagem e se posiciona de maneira diferente da televisão.

Creio e afirmo que o audiovisual é um supermercado simbólico de estilos de vida para habitar esses tempos desalmados de razões, que o cinema é e seguirá sendo o rito de onde ir para imaginar a existência e criar a ilusão, o vídeo a tática para a aventura, o anjo, o tempo pessoal, e a televisão a experiência massiva mais cômoda para sobreviver imaginativamente ao caos. (RINCÓN, 2002, p.10)

O que nos interessa indagar são as relações desenvolvidas entre as audiovisualidades, a produção de subjetividade e as redes de conhecimentos e significações, aliando esta problematização à formação de professoras e às práticas curriculares. Nosso foco está, principalmente, nos processos de diferenciação costurados nos processos de apropriação, produção e articulação das narrativas audiovisuais com a criação de *saberesfazer*es docentes, bem como os regimes de verdade sobre os outros e sobre o mundo, forjados nessas contingências.

[A] realidade da educação é sempre algo imaginado e, portanto, algo possível de ser narrado, tanto imagética como textualmente. Mesmo quando aqueles que usam as quantidades de questão nos dando a realidade, estão apenas contando uma parte da 'história'. (ALVES, 2010 p. 195)

Acreditamos que seja possível e potente trabalhar com produção de narrativas audiovisuais na educação – nas práticas educativas, na pesquisa e na formação de professores –, possibilitando aos sujeitos envolvidos, ao narrarem a si mesmos, o outro e o mundo, criar conhecimentos, significações e novas estéticas de existência. Consideramos, ainda, que é um desafio para o campo buscar compreender como é pensar com imagens e sons, indo além da razão cognitiva da escrita, para desenvolver e legitimar outro tipo de racionalidade com a sensibilidade – presente nos produtos audiovisuais, que é informada pelas sensações criadas na hibridização de diversas linguagens e estilos, promovendo, assim, uma expansão dos modos de conhecer.

O que se observa, entretanto, é que ao se problematizar a equivalência entre visão (entenda-se, aqui, imagem) e escrita surgem novas possibilidades de se construir um texto etnográfico que leva em conta não mais a visão/imagem *versus* a escrita, mas, sobretudo, a ideia de imaginação enquanto categoria poderosa para articular um novo modo de apresentar/representar esta relação com outro, em que a imagem e a escrita, em vez que criarem um possível realismo, abrem caminhos para a fabulação, para a ficção como formas de aceder ao conhecimento. (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 17)

A partir desta perspectiva, vivenciamos, em *espaçotempos* de um curso de formação de professores, como se expressa esta relação. Pensamos também nos processos de construção dos sujeitos produtores de imagens em movimento. Focamo-nos no que esses sujeitos produziram a partir das narrativas audiovisuais, nas marcas que deixaram nas pessoas com quem conviveram e nos lugares por onde passaram e em como deram sentido a essas experiências. Trata-se das relações entre sujeitos e sujeitos, sujeitos e coisas, sujeitos e instituições, sujeitos e práticas sociais, sujeitos e valores, sujeitos e lugares. Nessas redes de relações entre sujeitos abertos e o mundo, nesses encontros, choques e atritos que acontecem entre corpos e incorporais (sentimentos, sensações, percepções), produzem-se novas lógicas de existência, novos modos de pensar, de ser e de agir impossíveis de serem previstos e controlados. No lugar do pré-estabelecido, do modelado e do previsível, emergem seus *devires*. Em nossos tempos, a criação do novo entra no mundo, cada vez mais, por meio de potentes parcerias entre humanos e máquinas produtoras de signos.

A noção de devir-imagético busca dar conta da emergência, nos processos de auto-apresentação, de uma 'função fabuladora' que, ao deixar de lado as verdades sobre os outros, criadas pelos discursos hegemônicos, aposta na evocação de uma potente falsidade sobre si, em oposição às verdades constituídas (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 21).

Tomamos, portanto, a produção de audiovisuais, não como experimento, mas como experiência, que, conforme Quéré (2010) vai além do que se passa e do que nos toca, implicando ação. Os agenciamentos da experiência são os do sofrer e os do fazer. Há experiências de maneiras de agir, de maneiras de operar, de contextos combinatórios. Porém, além disso, se apropriar de uma experiência, segundo esse autor, implica dizê-la, fazê-la sua. Assim, interação, emoção e produção de sentidos estão também intimamente mescladas na experiência. Nesse movimento, a cognição é apenas um modo de produzir sentido, que segundo Quéré, se caracteriza por uma organização mais controlada da experiência através da investigação. Outra maneira pode se articular ou predominar nesse movimento: trata-se da dimensão estética da experiência, para qual contribuem, acima de tudo, as emoções.

Com esta pesquisa propusemos potencializar a desnaturalização dos regimes de verdade hegemônicos e, com base nas possibilidades mediadas pelas narrativas audiovisuais, potencializar a produção de outras redes de significações engendradas nas interações *sujeitomáquina*, experimentando a produção de outras significações sobre gênero e sexualidades.

4 A PRODUÇÃO DE AUDIOVISUAIS COM AS ESTUDANTES NOS/COM OS COTIDIANOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

4.1 Conhecendo as produções das estudantes x conhecendo uma pesquisadora aprendiz

Com o objetivo de realizar uma pesquisa balizada nos estudos nos/dos/com os cotidianos, minha primeira atividade com as alunas foi propor uma conversa na qual eu ouviria mais que falaria. A intenção era conhecer a turma e seus interesses, a partir do que elas já haviam produzido no formato audiovisual. Após a apresentação do programa da disciplina, assistimos aos vídeos produzidos por elas desde o ingresso na graduação, em diferentes disciplinas, além dos trabalhos realizados em vídeo para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (*Draw Movie* e Programa de TV), que integram a primeira etapa da pesquisa mais ampla na qual esta investigação se insere. Assistimos também a outros vídeos assim denominados por elas: Vídeo no lab Nilda, Vídeo filmando o andar, Vídeo da música cotidiano, Vídeo *bullying*, Vídeo Unat.

O *making off* foi realizado por três alunas da turma que também são bolsistas de nosso grupo de pesquisa e se constituiu de entrevistas, músicas e fotos do processo. Duas alunas realizaram as entrevistas e a terceira dedicou-se à edição do material com o auxílio das duas primeiras. O material contém imagens dos momentos de gravação ou descontração do grupo (imagens na mesa da cantina, do interior do elevador), e ainda conta com comentários, em forma de legenda, sobre alguns diálogos, trazendo um tom leve e descontraído à narrativa. Ao mesmo tempo aborda algumas reflexões das alunas – que foram de grande valia para minha análise – sobre o desenvolvimento de toda a pesquisa, das primeiras etapas a esta última.

Durante a exibição do material, notei o clima de descontração e euforia que tomou a turma. Era visível a satisfação das alunas em apreciar o material, e principalmente, em verem-se na tela. Na realidade, não pude compreender grande parte dos vídeos devido aos risos, gargalhadas e comentários eufóricos acerca das interpretações, falas e aparições das alunas nas narrativas. De uma forma geral, os vídeos eram descontraídos e mostravam as alunas em situações engraçadas. Nesta atividade, tive uma boa noção do que elas conheciam da técnica de produção de vídeos e, a partir desta exibição, adequei o plano de trabalho da disciplina para discutir sobre linguagem e técnica audiovisual, acreditando que este seria o foco da nossa pesquisa: aprimorar os conhecimentos técnicos daquela turma de pedagogia.

Ali, as alunas deram-me boas pistas do que eu poderia esperar do campo e para onde me levaria a pesquisa; contudo, também estava aprendendo a ser pesquisadora e foquei-me na necessidade de aprimorar a técnica de produção audiovisual das alunas. Minha atenção voltou-se para a montagem, o som e a composição da fotografia e menos para a relação das alunas com estas narrativas ou para a forma como se viam nos vídeos. Neste momento, deixei escapar o mais contundente daquele encontro: nenhuma aluna desta turma pretendia ser uma exímia produtora audiovisual, qualquer esforço nesse sentido seria fracassado (como de fato ocorreu). O importante, para cada uma, era a diversão e a experimentação que envolvia a produção, era brincar e experimentar com o audiovisual, e brincando e experimentando, aprenderiam o que lhes importasse de fato e se produziriam sujeitos outros no ver, dar a ver e ser visto.

4.2 No primeiro contato o primeiro choque e o abalo das certezas

“O ingresso no mestrado em educação me proporcionou experiências totalmente inesperadas”. Este é um clichê muito repetido nas diversas dissertações. Já ouvimos conselhos proféticos de amigos e familiares dizendo: “cuidado com o mestrado, é um período muito conturbado da vida, pessoas morrem, casais se separam, seu dinheiro acaba, você fica sem amigos, mas no fim das contas todo mundo entende que vale a pena”. No meu caso, três das quatro profecias se cumpriram, mas já vivenciei a parte de entender que vale a pena. Profecias à parte, o clichê aqui empregado faz-se totalmente necessário. Mesmo conhecendo algumas regras do texto acadêmico, insisto em utilizar e destacar este clichê, por reconhecer o quão justificável é seu emprego a partir dos fatos que seguem.

Como já disse, minha formação profissional e acadêmica sempre esteve vinculada a alguma atividade da comunicação. De alguma maneira, só me sentia confortável e realizada se estivesse neste contexto. Via-me apenas como uma profissional da comunicação que “dava aulas”.

Deste contexto, parti para o início da pesquisa no campo e, por meio dos estudos e aulas com os professores do Proped, me inteirei do discurso das pesquisas com os cotidianos, entendendo, com Soares, que:

[...] o cotidiano não é apenas o lócus privilegiado de uma investigação, mas um espaço-tempo de inventar uma forma de fazer ciência (e talvez de fazer comunicação

e educação) que não se dá a partir da clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na relação com sujeitos, objeto, identidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, que se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente, o próprio pesquisador (SOARES, 2009, p. 29-30).

As práticas propostas pelos estudos nos/dos/com os cotidianos me convidavam a entrar “de corpo inteiro” na pesquisa, e havia em mim uma expectativa de sucesso no primeiro contato com o campo, pois, nesses poucos anos como professora, tive uma relação saudável com os alunos. Neste encontro, acompanhada de minha orientadora, apresentei meu plano de trabalho para aquele semestre, que seria a produção de duas narrativas audiovisuais com temas que propusessem a discussão acerca de gênero e sexualidade, discutidos no primeiro momento da pesquisa. Além disso, discutiríamos alguns textos sobre técnicas e produção audiovisual, alternados com aulas e oficinas de captação de imagens e sons e oficinas de edição.

Minha expectativa era realizar um trabalho muito próximo ao que fazia com os alunos da comunicação, no qual as negociações envolvidas no processo, em nenhum momento, me confrontavam. Ingenuamente, supus que os embates se dariam entre as alunas e que eu saberia exatamente como resolvê-los. O que me fazia pensar assim era minha experiência no mercado e, principalmente, a experiência de produção de vídeos com alunos que me auxiliaram a compreender, identificar e solucionar, pragmaticamente, as necessidades geradas pelas características de cada produto audiovisual. Não contava que os embates e negociações seriam para além de minha expectativa.

No primeiro encontro com as alunas, apresentei o plano de trabalho e dividi a turma em dois grupos: o primeiro faria uma ficção e o segundo um documentário. A partir daí, dei sequência à aula, apresentando o processo de produção do mercado, que é dividido em três etapas: pré-produção, produção e pós-produção. De maneira simplificada, a etapa de pré-produção compreende a fase de planejamento, a produção refere-se às gravações e a pós-produção consiste na edição e finalização do produto.

Assim, iniciei minhas considerações sobre cada etapa, diferenciando ainda o processo de produção da ficção e do documentário, que são razoavelmente distintos devido à natureza de cada gênero. Tudo corria como esperado, até quando recomendei algumas parcerias para as produções. Como de costume, sugeri o contato com estudantes de teatro para interpretar os personagens ficcionais e estudantes de música para comporem as trilhas dos curtas, por considerar que contribuiriam enormemente para as obras das alunas. No contexto dos alunos de Rádio e Televisão e dos profissionais da comunicação (ao qual também pertencemos), o

foco de seu interesse e de sua formação está nos detalhes técnicos e de produção, de modo que equipamentos (câmeras, iluminação, microfones e cabos), atores e equipe constituem um conjunto de recursos humanos e físicos (equipamentos) para a produção de uma obra audiovisual.

Nesta lógica, a câmera serve para registrar imagens, atores para atuarem, microfones para captar os sons, e músicos, para comporem e executarem a trilha musical, restando para a equipe de realizadores trabalhar em conjunto com estes profissionais, numa troca de demandas, ajustes, correções e orientações na busca por soluções para a infinidade de problemas e desafios que se sucedem numa produção audiovisual. Assim, toda a atenção da equipe fica destinada a realização da obra. Respeitando esta máxima, chegaríamos o mais próximo possível da tentativa de um produto final atraente, envolvente, crível, capaz de atuar nos agenciamentos e endereçamentos produzidos a partir das redes de conhecimento e significação tecidas com os sujeitos e as imagens. Interessava-me produzir desta maneira com aquelas alunas, trazê-las um pouco para esta lógica e, além disso, interessava-me também conhecer como as professoras em formação desenvolveriam suas ideias com as imagens e de que forma se apropriariam e dialogariam com esta técnica de produção cultural.

Contudo, neste ponto, minhas expectativas falharam drasticamente. No momento em que mencionei a parceria com atores, as alunas se entreolharam e iniciou-se um discreto burburinho na sala. Algumas pareciam querer falar que não concordavam, até que uma delas tomou a palavra e disse que não achava certo terem que procurar atores, porque se consideravam capazes de atuar, que isto era importante para elas, que a graça de produzirem um vídeo juntas passa pela atuação também. Outras alunas se manifestaram a favor da colega e alegaram que é intrínseco ao professor protagonizar, que isto é um interesse comum das alunas: serem protagonistas das histórias, das peças de teatro, das apresentações de que participam. Apenas uma aluna se manifestou a favor da interação com outros profissionais em formação, alegando a riqueza da troca deste encontro. Além da questão que diz respeito à atuação, também não demonstraram uma adesão à proposta de dividir as funções, bem como não se importaram com a qualidade técnica final e com o grande público e sim com a diversão e com o se dar a ver, se ver, ser visto, mesmo que só pelas amigas, que, para elas, constituem o público almejado.

Dois importantes fatos iniciaram-se neste momento: a minha pesquisa e a minha crise com a mesma. Fiquei estarecida diante das observações porque, em hipótese alguma, teria imaginado que haveria qualquer rejeição ao processo de produção. Em nenhum momento passou por mim a ideia de que as alunas fossem incapazes de atuar. Para mim, atuar não fazia

parte das “obrigações” de um produtor audiovisual, era apenas uma etapa da produção que é mais bem executada pelos atores. Apenas apliquei o mesmo método que aprendi na graduação e que, ainda hoje, ensino no curso de Rádio e Televisão. Recebi a reação das alunas com espanto e decepção. Naquele momento, repensei todas as minhas escolhas profissionais e quis não ter saído da minha escola, da minha cidade e da vida que tinha deixado para trás em nome desta formação. Minha decepção foi maior quando minha orientadora tentou conduzir o debate e se colocou a favor do ponto de vista das alunas. Num primeiro momento, ela interveio numa “tradução” da minha intenção, trazendo as alunas para o contexto da produção audiovisual para que entendessem que é uma prática comum:

A Suellen tem uma outra proposta, olha só, eu quero dizer que este espaço aqui, desta produção, vai ser para mim, um espaço de negociação. A proposta que ela tem que eu tenho certeza que é uma proposta que vem de outro campo, próprio da comunicação: onde é superimportante o planejamento, onde você se diverte também dirigindo, se diverte produzindo. (Conceição Soares, gravação da pesquisa em 09/10/2013).

Em seguida, ressaltou para mim as perspectivas das alunas: que havia coerência em suas colocações, por entender que a práxis do professor é permeada pelo protagonismo nas atividades lúdicas. O professor dança e canta com os alunos nas apresentações em datas comemorativas, entre outras atividades, ele partilha a experiência com o aluno, qualquer que seja ela:

Eu estava pensando nisso, essa coisa de atuar tem muito a ver com a cultura escolar, sabe? Os teatrinhos que a gente faz na escola, as festas [...]. Eu acho que tem muito a ver isso, eu canso de ver nas escolas que o professor dança junto com os alunos. Então essa coisa de ele atuar é uma coisa da construção da própria profissionalidade docente, da própria identidade do docente, da própria habilidade, das próprias competências do professor. Então eu acho que é muito importante pro professor ele atuar. [...] o importante pra vocês era atuar ali, é viver outra pessoa, viver outro personagem que eu acho que isso é um processo de formação enorme, se colocar no lugar do outro, sentir o que o outro sentia, rir de si próprio. Eu acho isso altamente formativo (Conceição Soares, gravação da pesquisa em 09/10/2013).

Na sequência deste diálogo, recebi o que considero ter sido a mais valiosa orientação da professora. Infelizmente, demorei muito tempo para incorporar e assumir esta postura. Ela orienta sobre a importância do processo de negociação na pesquisa. É o momento em que a orientadora me alerta para as coisas que eu não conseguia enxergar naquele momento e que só viria a enxergar muito depois. Ali, no primeiro encontro com o campo, recebi o convite ao verdadeiro mergulho das pesquisas nos/dos/com os cotidianos:

Suellen disse uma coisa que é verdade: é importante que vocês saiam daqui com uma outra visão. Agora eu vou dizer uma coisa pra Suellen como professora dela: é

importante que você saia daqui com uma outra visão. Num processo de pesquisa, o próprio pesquisador também é alvo de pesquisa. “Por que que eu faço isso assim? Por que eu acho que só pode ser assim? Será que eu não posso aprender com os meus pesquisados? Ou eu posso fazer de outro jeito? Eu posso achar que essa é a melhor maneira, e talvez seja – profissionalmente –, mas eu posso entender que em outros campos, que em outros contextos tenham outras coisas importantes? Tão importantes ou mais importantes pra outras pessoas do que o ator perfeito? Do que uma técnica perfeita?” (Conceição Soares, gravação da pesquisa em 09/10/2013).

Estava irresoluta diante de um dilema. Sob meu ponto de vista, estava sendo colocada em xeque toda minha formação profissional, os conhecimentos apreendidos nos trabalhos e nas aulas da faculdade, nas experiências profissionais e ainda todas as práticas próprias do fazer audiovisual nas quais acreditava. Como prosseguir nesta pesquisa, se o que considerava ser minha contribuição no processo estava, no meu modo de ver, sendo rejeitado pelo campo?

4.3 Conhecendo a linguagem do cinema x conhecendo o mundo das professoras

Logo na apresentação do programa da disciplina, propus a realização de duas narrativas, uma documental e uma ficcional. Neste sentido exibi e disponibilizei alguns filmes para *download*. Em sala, assistimos *Edifício Master*¹⁶, o célebre documentário de Eduardo Coutinho, a websérie *Eu vos declaro* (juntamente com o *making off*) e ainda o mockumentário¹⁷ *Máscaras*, ambos produzidos pelos alunos do curso de Rádio e TV do CEET Vasco Coutinho, instituição de ensino técnico na qual sou professora. Além disso, disponibilizei, no grupo da disciplina no *Facebook*, o *link* do filme *Quanto vale, ou é por quilo?*¹⁸, do diretor Sérgio Bianchi. Escolhi especificamente estes filmes para propor um uma reflexão técnica e teórica acerca dos limites entre ficção e realidade, além de analisar com o grupo os erros e acertos das produções dos alunos.

Nos encontros subsequentes, disponibilizamos pela *internet*, um texto que versava sobre a linguagem cinematográfica (planos, enquadramentos, movimentos de câmera etc.) e,

¹⁶ Edifício Master é um documentário do diretor Eduardo Coutinho que aborda, por meio de conversas, o cotidiano dos moradores do populoso e tradicional prédio de Copacabana.

¹⁷ *Mock*, segundo o dicionário inglês *Macmillan*: enquanto verbo, significa “fazer alguém ou alguma coisa parecer estúpido por meio do riso ou imitação”; como adjetivo, significa “algo que não é real, mas pretende parecer verdadeiro”. *O mockumentário*, portanto, poderia ser traduzido como falso documentário.

¹⁸ O filme *Quanto vale ou é por quilo?* (2005) apropria-se da estética documental e publicitária para contar uma história fictícia baseada em fatos reais. A narrativa compara a vida dos negros de um Brasil escravocrata com o contexto atual dos negros brasileiros.

em sala de aula, lemos e discutimos o 12º tratamento do roteiro do filme *Cidade de Deus*¹⁹, o artigo de Fernanda Bruno e Rosa Pedro intitulado “Entre Aparecer e Ser: Tecnologia, espetáculo e subjetividade contemporânea” e, por fim, um texto sobre as funções de uma equipe de produção audiovisual. Este último texto foi rejeitado por quase toda a turma, que não o leu com antecedência e, em sala, o considerou chato e muito técnico, enquanto, de minha parte, considerava o texto informal e introdutório, um ponto de partida importante para o trabalho que iniciaria a seguir. Em nenhum momento imaginei que o texto pudesse causar tamanho desconforto para a turma, porque foi uma escolha balizada principalmente na linguagem informal com que era escrito. Minha aposta era, a partir do texto, despertar o interesse sobre as produções que estavam por vir, partindo da análise das funções de uma equipe de produção audiovisual. Após esta análise das funções da equipe, imaginei que uma configuração de funções poderia ser, mesmo que timidamente, desenhada. Contudo, nem sequer terminei de ler o referido material por compreender que este não havia agradado a turma.

Já na aula de discussão do roteiro do filme *Cidade de Deus*, analisei os detalhes do roteiro desde a estrutura, descrição das cenas e falas dos personagens, partindo da primeira cena escrita no roteiro e, em seguida, exibi as referidas cenas do filme para, assim, compararmos o roteiro com a narrativa fílmica. A atividade foi bem sucedida e trouxe uma análise mais profunda sobre a obra e sobre roteiros, suas possibilidades e limitações.

Além disto, realizamos uma atividade que consistia em ouvir uma música e, a partir dela, criar livremente uma narrativa ficcional. A canção escolhida por mim foi “Daffodil Lament”, da banda irlandesa The Cranberries, que tem três movimentos em sua estrutura. O primeiro traz um universo sombrio com a harmonia baseada em tons menores, o segundo movimento contrapõe o primeiro e tem a harmonia em tom maior, além de um andamento mais acelerado, que promove a sensação de alegria, e o terceiro movimento é um breve retorno ao primeiro, com harmonia menor a partir de vocais à capela. A música tem uma forte referência nas canções medievais com arranjos compostos por instrumentos de percussão, cordas e metais, com destaque para gaita de fole, típico instrumento irlandês. A estrutura melódica da canção é um potente campo criativo, devido a esta variedade de movimentos e sensações que sugerem a melodia, mesmo se tratando de uma música popular, que habitualmente traz estruturas melódicas fixas variando somente entre estrofes, estribilhos e

¹⁹ *Cidade de Deus* é um filme brasileiro de 2002, baseado no romance homônimo de Paulo Lins, com roteiro adaptado de Bráulio Mantovani e dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lund. O filme conta a evolução do tráfico de drogas da comunidade de *Cidade de Deus*, tendo como pano de fundo o cotidiano dos personagens moradores desta comunidade do Rio de Janeiro.

refrãos. A escolha da canção em língua estrangeira também foi proposital, pois nesta atividade a letra e seu sentido, definitivamente, não eram elementos prioritários, funcionando apenas como alegoria da música.

A atividade ocorreu da seguinte forma: executei inúmeras vezes a canção para que a turma se inteirasse da música e dos seus movimentos. Enquanto a música era tocada, a turma escrevia a sua narrativa. No final da atividade, as alunas leram voluntariamente suas histórias. A maior parte das narrativas contavam histórias de amor, e grande parte da turma conseguiu estruturar suas histórias em conformidade com os movimentos propostos pela canção.

Além de estimular a criatividade, a atividade propunha também um esboço de concepção de um roteiro, porque cada história criada possuía um enredo com personagens, conflitos e resoluções de conflitos (ou não), próprios das estruturas dos roteiros. Além disso, por meio desta tarefa, destacamos o universo sonoro no contexto audiovisual. Este exercício do caminho inverso da criação (criar uma história para uma música e não o contrário) contribui para a compreensão da relevância do som, dos efeitos e da música para sugerir emoções e situações.

Durante o exercício, houve algumas reclamações com relação à duração e estilo da música, que tem pouco mais de seis minutos, o que não é muito comum entre as canções populares.

Após esta etapa, discutimos acerca de alguns fundamentos básicos de composição de imagens e recursos da linguagem audiovisual a partir de fotografias e cenas de filmes. Apresentamos os planos e suas funções (planos descritivos, narrativos e emotivos), a regra dos terços, perspectiva, câmera subjetiva (em primeira pessoa), contraluz e continuidade. O objetivo desta etapa foi despertar a atenção para a intencionalidade implícita nos usos dos recursos da linguagem audiovisual – a princípio nas alunas, enquanto realizadoras – e, como objetivo final, nos espectadores. Uma maneira refinada de convencimento, persuasão, sedução e produção de discursos e regimes de verdade a partir dos usos das imagens e sons.

O critério adotado para a escolha das imagens utilizadas na aula foi feito a partir de fotos do meu acervo pessoal tiradas com *smartphones*, outras fotografias feitas por amigos disponíveis na rede social *Instagram*, além de imagens da *internet* que exemplificavam os fundamentos, ora bem, ora mal executados.

A escolha das cenas dos filmes utilizados nesta etapa partiu da adaptação de conteúdos ministrados por mim nas disciplinas do curso técnico de rádio e TV. A seguir, os filmes e sua aplicação:

- *O escafandro e a borboleta*, 2007, de Julian Schnabel, para exemplificar o uso da câmera subjetiva;
- *Bravura Indômita*, 2007, dos irmãos Cohen, para exemplificar a quebra do eixo de ação da câmera;
- *Boogie Nights*, 2007, de Paul Thomas Anderson, e *Festim Diabólico*, 1948, de Alfred Hitchcock, como exemplos de plano sequência;
- *O triunfo da vontade*, 1935, de Leni Riefenstahl, para discutir como a escolha da perspectiva e ângulos da câmera interferem na produção de um lugar de inferioridade ou superioridade;
- *2001, Uma odisseia no espaço*, como exemplo de passagem de tempo;

Além destes filmes, também exibimos uma matéria disponível no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=OMMGbzDWQsQ>, que aborda os erros de continuidade do filme *Titanic*, 1997, de James Cameron, como material complementar.

4.4 Inventando o nosso método

Após esta etapa, nos preparamos para dar início às realizações. No que se refere à produção dos curtas, adotamos, em conjunto com as estudantes, os seguintes procedimentos: a turma se dividiu em três grupos. Um dos grupos produziria uma narrativa documental, o segundo grupo, uma ficcional e o terceiro grupo, menor em número, produziria um *making off*. Para os dois primeiros grupos, as atividades foram divididas em planejamento, pré-produção, produção e pós-produção.

Na etapa de planejamento, conduzi as discussões técnicas e teóricas acima citadas, além da proposta de organização e definição das equipes de trabalho. Neste momento, debati com a turma sobre a necessidade da atribuição de funções em setores próprios da comunicação para realização dos vídeos (roteiro, produção, direção geral, câmera, direção de arte, som direto e edição, entre outros). É importante destacar aqui duas perspectivas distintas que envolveram esta etapa. A primeira é o fato de que, para as alunas, produzir um vídeo nada mais era do que se apropriar de um recurso artístico como outro qualquer para contar uma história ou apresentar uma ideia. Em outras palavras, produzir um vídeo, um mural, uma peça de teatro, uma paródia ou um jornal não exigia delas uma preparação diferenciada ou

demasiada adequação aos processos. Desse modo, nos vídeos produzidos anteriormente, não houve necessidade de divisão do trabalho em equipes, pois elas passaram praticamente por todas as funções relacionadas à produção audiovisual, exceto algumas alunas que não atuaram nos vídeos. A segunda perspectiva deste contexto era, como eu entendia àquele tempo, a posição das estudantes. Para mim, naquele momento, produzir um vídeo envolvia toda minha formação, meu trabalho como realizadora audiovisual e professora de comunicação, que acreditava piamente naqueles processos e práticas que norteavam a realização de um filme. Mais uma vez me vi diante da necessidade de negociação, não apenas com as alunas, mas principalmente comigo mesma. Esta negociação novamente impactou e abalou minhas certezas, pois, enquanto sujeito da pesquisa, me surgiram algumas questões: por que o método de produção da comunicação, tão difundido nas práticas de mercado e salas de aula, não serviria para aquele grupo? E ainda, por que era notoriamente ignorado ou negado por elas?

Neste sentido, atentei para o fato de que a turma decidiria a maneira com a qual trabalhariam em grupo. Desta forma, vali-me da experiência do primeiro contato com o grupo e decidi experimentar esta nova perspectiva de produção audiovisual que a turma me apresentava a todo o momento. Juntas, tentaríamos adaptar nossa dinâmica de trabalho, aliando a maneira que produziam seus vídeos aos métodos comuns do processo de produção da comunicação para, assim, tanto aprimorarmos os conhecimentos acerca das práticas de produção de audiovisual – o que, no meu entendimento, proporcionaria um produto final com mais apuro –, quanto para tecermos juntas um modo de produção particular, próprio daquelas mulheres, com todas as características da turma, como a alegria, a leveza e a simplicidade. Inventamos juntas, nessas práticas cotidianas, um modo de produção que não era mais o meu (ou o que eu sabia) ou apenas o modo que elas conheciam, e sim um híbrido destas duas possibilidades, que se configurou como o nosso jeito, o nosso método.

4.5 Concepção da ideia e Roteiro

A atividade de roteirização em documentário é a marca no papel desse esforço de aquisição de controle de um universo externo, da remodelação de um real nem sempre preche de sentido. Roteirizar significa recortar, selecionar e estruturar eventos dentro de uma ordem que necessariamente encontrará seu começo e seu fim. O processo de seleção se inicia já na escolha do tema, desse pedaço de mundo a ser investigado e trabalhado na forma de um filme documentário. Continua com a definição dos personagens e das vozes que darão corpo a essa investigação. Inclui ainda a escolha de locações e cenários, definição de cenas, sequências, até chegar

em uma prévia elaboração dos planos de filmagem, enquadramentos, trabalho de câmera e som, entre outros detalhes técnicos que podem contribuir para a qualidade do filme. Ao término desse percurso escrito, o cineasta terá adquirido noção mais precisa das potencialidades de seu projeto.[...] Dentro das etapas de roteirização, a escrita de um argumento seria momento anterior à escrita do roteiro, uma apresentação menos detalhada do filme no papel, sendo parte necessária, mas não obrigatória, na atividade do roteirista. (SOARES, 2007, p. 21- 22)

Deste ponto, partimos para os estudos preliminares que envolveram as pesquisas sobre os gêneros documentário e ficção, os *brainstorms*, e iniciamos a concepção dos temas das narrativas. Passamos então, a identificar os grupos por “grupo do documentário” e “ grupo da ficção” e, a partir de agora, tratarei desta forma as equipes.

O grupo do documentário discutiu as possibilidades de histórias e chegaram ao acordo de que produziriam um curta sobre as diversas formas de amor. A intenção inicial era abarcar a maior diversidade possível de relações afetivas. Nas palavras das alunas “queremos mostrar todas as formas de amor”. Contudo, logo notaram que esta proposta seria inviável, primeiro porque ao assumirem que falariam sobre “todas” as formas de amor, estariam resumindo todas as possibilidades de amor possíveis àquelas que conseguissem mostrar, reduzindo o complexo e diverso universo das relações humanas às suas perspectivas. Além disto, fatores como prazo para realização do trabalho, que compreendia o primeiro semestre letivo de 2014, e a complexa logística de deslocamento da equipe e dos equipamentos para realização das entrevistas, também dificultaria a realização desta primeira proposta.

O critério adotado, portanto, foi definir os temas a partir dos sujeitos mais acessíveis quanto à disponibilidade e à proximidade geográfica das casas das alunas e da universidade.

Já o grupo da ficção, desde o início, pretendia produzir uma narrativa cômica, na mesma linha dos vídeos produzidos por elas anteriormente. Em uma conversa com o grupo sobre referências possíveis de humor, comentamos sobre o canal Porta dos Fundos, no *youtube*, que emplacou um estilo que confronta o humor produzido para TV, baseado em jargões e estereótipos bem demarcados. Os esquetes do canal têm em média três minutos e exploram situações do cotidiano a partir do inusitado, que está presente tanto nos diálogos quanto nas situações. Além de sugerir o Porta dos Fundos como referência, também disponibilizei um *link* de um documentário de 2012, chamado *O Riso dos Outros*, do diretor Pedro Arantes, que traz depoimentos de humoristas, escritores, comunicadores e atores contemporâneos que discutem sobre os limites entre humor e ofensa – artifício comum no gênero *Stand up comedy* – além de dialogarem sobre o que seria o humor politicamente incorreto. No elenco estão, Jean Wyllys, Laerte Coutinho, Arnaldo Branco, Antônio Prata, Danilo Gentili entre outros nomes do *Stand up Comedy*.

A partir das conversas com o grupo, as alunas decidiram criar um produto para a *internet*, com a estética do *youtube* nos moldes dos canais de comédia, tendo o Porta dos Fundos como principal referência. O produto começaria com um comercial típico dos anúncios do *youtube*, seguido de dois esquetes que trariam personagens desempenhando papéis incomuns para a sociedade heteronormativa. O comercial proposto seria uma sátira à campanha Dove Real Beleza, que trouxe histórias de mulheres reais para comunicar um conceito afastado da mulher ideal, presente na maioria das campanhas publicitárias direcionadas a estética e beleza. Este comercial foi intitulado “#1 Mulheres de Verdade”.

Para o documentário, o grupo produziu uma lista de perguntas que guiariam as entrevistas. As perguntas definiriam o ponto de partida para as narrativas dos personagens. Devido à particularidade de cada entrevistado, havia apenas uma questão comum a todos: “Para você o que é o amor?”. As outras questões eram, portanto, específicas para cada entrevistado.

Não foi produzido um roteiro para o comercial “Mulheres de Verdade”. Algumas ideias de ornamentações e figurinos foram debatidas com o grupo já na etapa de pré-produção. Esta produção configurou-se como uma experiência muito próxima da maneira como as alunas já vinham trabalhando: a partir de *brainstorms*, em meio a risadas e brincadeiras entre o grupo, surgiu o conceito do vídeo, que se consolidou em parte na gravação e, num segundo momento, na edição, portanto, sem roteiro definido. Tudo o que sabíamos é que faríamos um comercial baseado na ideia, conceito e estética da campanha da Dove, contando com algum planejamento, nenhum *script* e muitas ideias.

A história do curta começa com uma ligação telefônica entre duas vizinhas que fofocavam sobre outros moradores da vila e é interrompida pela chegada do neto de uma delas, que avisa que vai estudar no quarto com um amigo. A vizinha fofoqueira identifica a voz do rapaz e, pelo telefone, comenta com a amiga (e avó do personagem) que seu neto fala “muito mole” e de um jeito “afetado”. A ligação termina com a avó indignada com a vizinha. Em seguida, numa academia, alguns pais esperam seus filhos saírem da aula de jiu-jitsu, enquanto fofocam sobre o professor de balé e um aluno de balé da sala ao lado. Em seguida, outro homem muito musculoso se aproxima e é interpelado pelos outros, que perguntam se este estava esperando o filho sair da aula de jiu-jitsu. O pai responde que seu filho é o aluno da turma de balé. Os três fofoqueiros radicalmente mudam o discurso e passam a elogiar a iniciativa do pai em levar o filho ao balé. Na cena final, todos os personagens se cruzariam casualmente numa rua e, mutuamente, fariam julgamentos preconceituosos em pensamento.

Na tirinha abaixo, uma referência trazida ao grupo por uma aluna acerca da proposta da narrativa ficcional.

Figura 2 - Referência trazida ao grupo por uma aluna acerca da proposta da narrativa ficcional



Fonte – queercomics.com

A única cena contemplada por um roteiro foi a cena da fofoqueira. As demais cenas anteriormente descritas foram as primeiras ideias que surgiram das conversas do grupo e nem sequer foram gravadas. É importante frisar que, neste grupo, a produção do roteiro não foi incorporada e não se configurou como uma prática estritamente necessária para criação das narrativas. Os esquetes surgiram de fato no ato da gravação, a partir do improviso, das características pessoais de cada aluna que interpretou seus personagens, além de algumas discussões acerca dos gestos e ações que permeariam cada cena. Na verdade, podemos dizer que o curta foi construído a partir de cenas e não a partir de um argumento ou roteiro com início, meio e fim.

Muito embora seja o principal documento para a organização de um produto voltado para a tela, o roteiro de cinema, na forma padrão do roteiro de ficção, se sustenta em um elemento herdado da dramaturgia de palco, qual seja, a cena dramática. A cena dramática, menor parte na divisão do ato de um texto teatral, vem a ser também a menor parte do roteiro de cinema em torno da qual toda a narrativa irá se articular. A cena é o elemento de continuidade dentro de uma ação maior que se estende além dos limites impostos pelas unidades de tempo e lugar. (SOARES, 200, p. 27)

O curta, portanto, foi se desenhando com situações cotidianas dos personagens criadas pelas alunas, sem uma proposta de unidade, construção que contribuiu para uma história segmentada e claramente dividida em esquetes independentes. A única conexão entre os personagens aconteceria na cena final, ao cruzarem a faixa de pedestres, a qual não se realizou.

Desde o início da pesquisa no campo, o grupo se propôs a criar uma história que promovesse uma posição combativa aos preconceitos de gênero e também queria mostrar como alguns indivíduos encaravam certos papéis que não se enquadravam numa perspectiva heteronormativa. Um momento importante nesta etapa da pesquisa aconteceu enquanto debatíamos ideias sobre o enredo e as características dos personagens. O processo de criação foi totalmente livre, contudo, à medida que as alunas sugeriam personagens e situações, pensei com elas sobre o que estas cenas produziram nas pessoas e sugeri possibilidades que fugissem aos estereótipos e arquétipos que promovem o preconceito, naturalizando ou tipificando comportamentos. Na primeira versão do esquete da academia, os personagens fofoqueiros seriam mulheres. Numa destas conversas, nossa orientadora sugeriu que trocássemos o gênero destes personagens, de forma a questionar o lugar da fofoca como apenas delegado à mulher. O grupo acatou a sugestão *a priori*, contudo, até a etapa da construção do roteiro, não havia nenhum homem na turma que pudesse atuar, ou algum conhecido do grupo que se disponibilizasse para este papel, tornando inviável a sugestão da professora, sendo o esquete totalmente adaptado, como veremos adiante. O importante é que, na construção das personagens, estereótipos em relação aos gêneros e orientação sexual vieram à tona e puderam ser discutidos, ainda que alguns se mantivessem nos produtos finais.

4.6 Pré-produção

Este [processo] nada mais é que uma organização sistemática de como serão conduzidas as filmagens. Por mais que essa organização varie de filme para filme, de diretor para diretor, ela sempre é necessária, em maior ou menor grau, pois, como já mencionamos, sendo o cinema uma arte coletiva, é preciso contar com a disponibilidade e organização não só da equipe, mas também dos atores e também de terceiros que cedem locações, objetos de cena, figurinos, etc. [...] Sem que haja um cronograma, análise técnica e uma divisão eficiente de planos por dia, não é possível dar conta de todos os detalhes de produção de um filme, além da eminente possibilidade de ‘queimar o filme’ com quem se dispõe a ajudar. Assim, a pré-produção se ocupará destes pormenores técnicos de organização, que, quanto mais desenvolvidos estiverem, menor será a dor de cabeça, durante a produção, com problemas insolúveis. Mas que fique claro: fazer um cronograma, análise técnica e plano de filmagem não livra ninguém de contratemplos; mas com certeza farão de todos passíveis de ser resolvidos sem prejudicar o andamento da filmagem, sem necessidade de extremismos. (SALLES, 2008. p. 1)

Definidas as perguntas do documentário e as ideias para a ficção, partimos para a organização do cronograma de gravação, que se configurou da seguinte forma: as gravações

aconteceriam semanalmente, preferencialmente às quartas-feiras, mesmo dia e horário das aulas, de nove ao meio dia, intercalando os grupos, começando pelo documentário, que havia definido sua primeira entrevista.

Nesta etapa, as alunas providenciaram os cronogramas, escolha de elenco, pesquisa de locação, pesquisas de figurino, ensaios e discussões sobre a captação de som e imagens. Acompanhei estas resoluções dos grupos e disponibilizei planilhas de produção, modelo de autorização de imagem, além de sugerir para cada grupo um esquema gravação. Para a equipe do documentário, sugeri que a captação das imagens fosse feita com duas câmeras, uma das quais cobriria planos-detalhe dos entrevistados, expressões do corpo e faciais, entre outras possibilidades que surgissem. Além disso, conversamos sobre a condução das entrevistas e fiz as seguintes sugestões:

1. Atenção para as respostas. É muito comum entrevistadores se preocuparem em fazer as perguntas e não prestarem atenção nas respostas. A partir delas, podem surgir novos caminhos para a conversa, os quais podem ser surpreendentes;
2. Elaboração de questões que promovam respostas ricas de sentido e emoções, e não apenas alegorias de datas e números. As pessoas gostam de se enxergar no personagem e isso não se produz com dados;
3. Respeito ao tempo do entrevistado. A câmera inibe e as pessoas do *set* podem distrair os personagens. A orientação é deixá-los se perderem um pouco. Muitas vezes, nessas voltas em torno do assunto, poderiam surgir boas falas para o documentário.

Para o grupo da ficção, orientei todas as alunas a assistirem o comercial utilizado como referência e, a partir disso, chamei-lhes a atenção para a estética do mesmo. Numa primeira conversa com o grupo, as alunas não tinham nenhum planejamento para a gravação, a não ser os adereços (bigodes e perucas). Após a análise do comercial, sugeri algumas providências a serem tomadas antes da gravação como:

1. A busca de um figurino próximo ao utilizado na campanha original (camisetas brancas e jeans);
2. Atenção para o fundo: a cor predominante no comercial é a branca. Sugeri a utilização de lençol branco para compor o fundo e deixá-lo homogêneo;
3. Utilização de um ventilador para criar um efeito no cabelo das atrizes, típico dos comerciais de beleza, e aproximar o expectador da proposta da sátira;

4. Necessidade de haver no *set* produtos ou embalagens da linha para, assim, facilitar a associação com a marca e a campanha.

Após esta conversa, o grupo da ficção comprou camisetas, perucas e bigodes para a primeira gravação, enquanto o grupo do documentário agendava as entrevistas. A locação escolhida para a primeira entrevista do documentário foi a sala do nosso grupo de pesquisa no Proped, por ser um ambiente silencioso e bem iluminado no horário previsto. A locação escolhida para a gravação do comercial e algumas outras cenas foi a sala do meu apartamento, pela localização (próximo à UERJ) e estrutura necessária para a gravação das cenas (vazio, bem iluminado, com algumas opções de cenário já prontas).

O tempo destinado à etapa da pré-produção foi reduzido, devido a chuvas e greves neste período. Assim, algumas medidas que seriam tomadas com antecedência nesta etapa foram adotadas às vésperas das gravações como veremos a seguir.

Notei, a esta altura, que o número de pessoas realmente envolvidas com os projetos variava em cada grupo. No grupo da ficção, a comunicação acontecia de maneira mais fluida. As alunas criaram um grupo para o projeto no *Facebook* e, de lá, delegavam tarefas e se organizavam de uma maneira muito dinâmica. Já o grupo do documentário tinha dificuldade em envolver todas as alunas no processo, concentrando o trabalho em apenas metade da equipe.

O que me interessou, nesta etapa, foram as negociações e aprendizagens mútuas que produzi com as alunas. Aprendemos a respeitar o tempo de amadurecimento das ideias e envolvimento de todas as alunas com o trabalho e, além disso, aprendi que a produção que eu idealizava para cada grupo era bem diferente do que elas aspiravam e, neste caso, para o trabalho fluir em harmonia, era mais coerente me adaptar a elas do que o contrário.

4.7 A Produção

Chamamos produção o início das filmagens propriamente ditas, e que pressupõe que todos (ou pelo menos a grande maioria) dos itens de pré-produção já estejam resolvidos. A produção confunde-se com a própria ação de fazer cinema, mas, como vimos na pré e veremos na pós-produção, este fazer cinema inclui muito mais que o set de filmagem. De qualquer maneira, esta é a etapa mais sedutora do trabalho em cinema. O ambiente em que está sendo realizada a filmagem chama-se set de filmagem, e pode ser qualquer lugar, estúdio ou locação, mas que deve ser considerado como tal durante a permanência da equipe por lá. (SALLES, 2008, p. 2).

No mercado da comunicação, a etapa de produção possui uma série de processos que facilitam a dinâmica das gravações. Estes processos costumam ser rigorosamente obedecidos,

pois a estrutura necessária para montar um set para uma gravação é muito complexa, envolvendo vários setores da equipe como um todo. No nosso caso, apresentamos os processos às alunas, que, da sua forma, os adequaram à sua realidade, ora cumprindo-os, ora não, ora reinventando-os. Acredito que chegamos ao resultado dos produtos finais, em parte, por estas apropriações.

As entrevistas para o documentário foram gravadas parte com uma câmera HD/SLR Cânon T3i com uma lente 18-55mm e, para captação do áudio, utilizamos um *shotgun Rode Videomic* para câmeras HD/SLR (equipamentos pertencentes ao grupo de pesquisa), uma Nikon 5100, de uma das alunas, além de imagens dos diversos celulares do grupo. As gravações inicialmente foram planejadas para acontecerem na UERJ e arredores, devido ao transporte dos equipamentos pertencentes ao grupo de pesquisa. Contudo, não pudemos manter este plano porque os entrevistados não tinham disponibilidade para gravar nos dias e horários destinados às gravações. Assim, definimos em conjunto que as alunas gravariam com seu próprio equipamento e se adequariam à disponibilidade dos entrevistados.

Estive presente na primeira gravação e pude orientar as alunas quanto a medidas simples de planejamento, que poderiam ser úteis nas entrevistas subsequentes, como carregar baterias na véspera, providenciar cartões de memória, entre outras. Nesta ocasião, pudemos trocar nossas impressões acerca da primeira gravação, além de termos a oportunidade de conversar sobre a vida e alguns problemas pessoais que tanto eu quanto elas enfrentávamos naquele período. Este momento foi de extrema importância para mim porque, além de compreender a maneira como elas trabalhavam em grupo, tive a oportunidade de estreitar nossa relação e trazê-la para uma esfera mais íntima e, a partir desta intimidade produzida neste encontro, estabelecemos um nível mais profundo de confiança, tolerância e solidariedade, diante dos problemas que algumas de nós estávamos vivenciando. Nos estudos com os cotidianos, compreendemos que as pesquisas falam sobre nós, sobre quem somos. Entendemos também que envolvimento e paixão são necessários para a realização de uma pesquisa com os cotidianos, são as forças mobilizadas pelas relações tecidas com as pessoas. De fato, enquanto parte do campo, só consegui superar as diferenças e dificuldades de interação geradas no primeiro contato quando me envolvi minimamente com aquelas pessoas, quando compreendi seus contextos e, da mesma forma, quando fui compreendida por elas também.

Figura 3 - Interação com a aluna num momento de gravação



A primeira gravação do grupo da ficção foi realizada no meu apartamento e, segundo o planejamento, as demais cenas também seriam gravadas no mesmo local. Contudo, por motivos pessoais, me mudei para Vitória pouco tempo depois, inviabilizando esta locação para a gravação das outras cenas. Assim, como ocorreu com o grupo do documentário, durante as gravações dos esquetes, pudemos trocar referências, experiências, e, acima de tudo, tecemos entre nós uma relação pessoal mais próxima. Ali percebi vozes que não havia captado até aquele momento, pessoas cujo olhar e humor eu, anteriormente, não percebia. Acima de tudo, passei a me reconhecer naquelas pessoas a partir das práticas com os cotidianos.

A gravação do comercial contou com a atuação de quase todo o grupo, sendo que uma das alunas assumiu a direção das cenas e a câmera, que só despertava o interesse do resto do grupo se estivessem diante dela, protagonizando esta relação. A dinâmica do *set* ocorreu da seguinte forma: enquanto eu conversava com a aluna sobre os planos e a estética da cena, o grupo maior confeccionava os figurinos, que tinham como material principal perucas e bigodes, além das camisas brancas. Todas as perucas foram picotadas para que, a partir delas, fossem produzidos os pelos para as axilas, sobrancelhas, buço e pernas das alunas. Obviamente este momento foi de extrema descontração e diversão entre todas nós. Findada a confecção dos figurinos, definimos o posicionamento das atrizes na cena e iniciamos as gravações. Cada estudante teve seu momento diante da câmera, protagonizando uma performance para a câmera. Elas dançavam, exibiam e interagiam com os produtos, enquanto seus cabelos (e falsos pelos) esvoaçavam sob o efeito dos incansáveis ventiladores.

Figura 4 - Frames da gravação do comercial



Na sequência, gravamos o esquete das fofoqueiras. A cena contou com duas locações, sendo a primeira na recepção do Proped, que contava com sofás, alguns quadros e uma mesa onde ficou o telefone. A segunda locação foi a copa dos professores, no décimo segundo andar, com pia, escorredor, forno, geladeira, uma bancada e algumas cadeiras. Os figurinos foram providenciados na véspera pelas alunas e cada uma contribuiu com vestido, bobes, lenços e demais acessórios. Contudo, surgiu um problema na sequência da avó e do neto. No argumento e roteiro,²⁰ a personagem tratava-se da avó de um jovem e não havia nenhum recurso planejado para transformar a aluna que interpretaria a avó numa idosa crível. Aqui, alertei novamente o grupo sobre a necessidade de planejamento e estudo prévio do roteiro e externei a preocupação com a cena. Porém, elas não pareciam se importar com o fato de que a atriz não pareceria uma avó, sugerindo apenas que a mesma usasse óculos na cena, o que me causou uma preocupação ainda maior, pois, para mim, realmente importava o fato de chamarmos a atenção para o erro, rompendo com a continuidade e a fluidez da narrativa. Quando o público nota algum erro técnico ao assistir a uma cena, a história perde seu encanto e sua força, rompendo com o contrato de proporcionar uma viagem para esse mundo onde se passa. Se no filme todos tratam um determinado personagem como uma avó, é papel da equipe produzir esta verdade na tela, de maneira que não haja dúvida de que tal personagem trata-se, de fato, de uma avó, e não uma menina com as vestimentas de uma idosa. No entanto, compreendi que aquele produto, para elas, não se destinava a um público específico, o que tornaram desnecessárias as minhas preocupações. Contudo, elas notaram a minha preocupação e buscaram, a partir dos recursos disponíveis àquela hora, solucionar o problema. Como solução do problema, a atriz sugeriu que a personagem fosse tratada como mãe do jovem, e não como sua avó. Porém, na cena que acabáramos de gravar, a amiga da “avó” perguntava ao telefone se era o neto dela quem falava ao seu lado. A solução criada pela aluna

²⁰ Roteiro disponibilizado na sessão de anexos.

que interpretou a “avó” foi a seguinte: no diálogo ao telefone, ela corrigiria a amiga dizendo que era nova demais para ser avó do rapaz. Além disso, as alunas se uniram no firme propósito de tentar envelhecer a atriz por meio de adereços. Assim, além dos meus óculos emprestados para a personagem, surgiu um lenço de cabelo e alguns bobes utilizados na cena anterior.

Figura 5 - Caracterização da avó



Outra aprendizagem ocorreu a partir desta experiência: para elas, que amadureceram o olhar acerca dos processos de produção e viram de fato a necessidade de um trabalho mais organizado; de minha parte, compreendi que, de certa forma, para aquelas professoras em formação, as exigências, os fundamentos e processos obrigatórios da comunicação não seriam de fato parâmetro. Mais tarde, refleti que, nas escolas, é comum a utilização da associação entre objetos e lugares, pessoas, profissões etc. Neste sentido, óculos, cachecol e agulha de tricô, por exemplo, são elementos suficientes para uma criança produzir a imagem de uma avó.

Além disso, compreendi e constatei que aos meus alunos da comunicação falta o instinto inventivo que vi nestas professoras. Poucos deles teriam buscado a adaptação do texto como solução de uma falha da produção apontada por mim. Talvez porque operem sob a lógica dos processos de produção e organização da comunicação corporativa, busquem solucionar a falha da caracterização com maquiagem, ou enquadramentos que pudessem, de alguma forma, mascarar a falha na composição da personagem. De fato, a cena das fofqueiras é uma das minhas preferidas, porque com ela aprendi um pouco mais sobre a forte relação com o lúdico que envolve o ser professora. Assim, com o imprevisto diante das demandas cotidianas, aprendi, com estas alunas, que os preceitos da comunicação proferem apenas um método de produção reconhecido e institucionalizado, porém há muitas outras

formas de realização audiovisual não reconhecidas e que, ainda assim, produzem as mesmas sensações e possibilidades de invenção promovidas pelo método tradicional.

Figura 6 - Gravação do esquete “Uma menina em campo”



Em seguida, gravaríamos a cena da academia, contudo, o grupo não conseguiu voluntários para atuarem como os “machões” da academia que criticariam o aluno e o professor de balé. Além deles, precisávamos também de um menino disponível. A solução encontrada surgiu numa conversa durante um lanche na cantina, quando procurávamos, mais uma vez, adaptar o roteiro previsto à nossa realidade. Desta conversa, o esquete que seria sobre um menino que era alvo de preconceito por fazer balé, passou a ser sobre uma menina, filha de um casal de lésbicas, que joga futebol num time misto. A gravação contou, mais uma vez, com a participação de quase todo o grupo, e novamente todas as falas foram improvisadas na hora. A locação escolhida para a gravação desta cena foi a concha acústica da UERJ, por apresentar assentos em arquibancada. Além disso, vários personagens entravam em quadro durante a cena, o que exigia uma atenção especial à continuidade porque executamos três opções de enquadramentos e, para cada *take*, toda a sequência de falas teria que se repetir na ordem correta. Outro desafio era gravar com uma criança em cena. A referida criança, no entanto, era filha de uma das alunas e já havia participado de outras produções da turma em outra etapa desta pesquisa macro. Além de tudo, tínhamos ainda o desafio de retratar uma partida de futebol sem mostrar o jogo, o campo ou sobre o que os personagens na arquibancada falavam; mostramos apenas o ponto de vista dos personagens que estavam na arquibancada.

A última gravação do grupo foi a cena que chamamos de “Cena do armário”, na qual as personagens improvisaram performances ao saírem de um armário sozinhas, em duplas ou até trios. A cena encerra o curta, convidando o espectador a cumprir a metáfora de “sair do armário”, que representa, no sentido estreito, o gesto de assumir determinada orientação sexual. No caso do curta, trata-se do convite de despir-se do preconceito e dos engessamentos

em relação às formas de produzir significações e conhecimentos. Sem dúvida, também está entre as cenas de cujo resultado mais gosto, pois, de meu ponto de vista, foi a ideia mais criativa e funcionou muito bem como encerramento do vídeo, cumprindo o papel cômico e ao mesmo tempo provocante e irreverente que se propuseram as estudantes.

Alguns dias antes da gravação, as estudantes procuraram armários vazios nos corredores da UERJ e encontraram um deles com condições muito próximas daquelas de que precisávamos. Conseguimos reunir quase todo o elenco envolvido no curta, exceto o filho da fofoqueira e a amiga com a qual ela conversava ao telefone.

A etapa de produção, em suma, me trouxe diversas aprendizagens e reflexões acerca dos processos de produção audiovisual e dos processos de *ensinoaprendizagem*. Eu e as alunas estabelecemos uma parceria generosa na qual o que mais importava era sermos felizes nesta experiência, além de *ensinaraprender* e *aprenderensinar*. Reinventamos um método, desconstruímos uma densa cadeia de processos em prol de experimentarmos um jeito novo de contar histórias, que não era mais certo ou errado, o meu e o delas. Produzimos juntas uma obra inédita, tecendo a cada passo um pouco de cada uma de nós, novos conhecimentos e subjetividades engendrados com a experiência, envolvendo, principalmente, os corpos: gestos, expressões, sensibilidades e afetos.

Figura 7 - Alunas do grupo da ficção



4.8 A pós-produção

A pós-produção subentende duas ações: a desprodução do set de filmagem e também a finalização do filme. Aí entram as funções do montador (editor) e finalizador, que pode incluir também o finalizador de som, juntamente com o de imagem. Essa etapa da pós-produção é que se designa por finalização, e aí entramos no campo mais técnico, que levará o filme a se tornar um produto audiovisual completo. (SALLES, 2008. p. 3)

Antes de iniciarmos a edição do material, planejei uma aula onde conversamos sobre alguns fundamentos de edição de vídeo, como ritmo, pontuação, transições, passagens de tempo, montagem sonora e continuidade. A aula rendeu boas discussões e observações com as alunas. A partir daí, seguimos para a etapa de pós-produção, que se restringiu à edição do material captado. Neste estágio, ambos os grupos dividiram a tarefa de edição das imagens entre várias alunas, o que a princípio me causou certa preocupação, pois, no contexto do mercado de produção audiovisual, a edição, via-de-regra, envolve um grande volume de dados brutos (imagens sem edição), o que demanda espaço para armazenamento, além de configurações e requisitos mínimos de *hardware* para instalação de programas nos computadores. Neste sentido, editar em apenas um computador compatível com os programas, evitando assim o transporte de dados, seria a medida mais segura a fim de preservar os arquivos e reduzir os riscos de danificá-los, corrompê-los ou perdê-los. Mesmo assim, dividir a edição entre as alunas foi a medida adotada pelos dois grupos, como tentativa também de não sobrecarregar apenas uma pessoa com a tarefa. Para ambos os grupos disponibilizei versões *trial* (para teste) de dois programas (*Adobe Premiere* e *Pinnacle Studio*) e, em alguns casos, auxiliei diretamente no processo de instalação dos mesmos. Separadamente, as alunas decuparam e editaram as imagens. Esta foi a etapa do processo que menos acompanhei, porque todo o material foi editado fora da UERJ, exceto o *making off*, editado pelas bolsistas. Não pudemos instalar os *softwares* em alguns computadores, devido aos requisitos básicos de *hardware* não serem compatíveis com os programas. Entretanto, não houve nenhum problema relacionado ao transporte das imagens, e cada grupo, à sua maneira, concebeu a edição dos trabalhos. Na pós-produção, estive em contato com o grupo do documentário, auxiliando na instalação dos programas e tirando algumas dúvidas práticas sobre o processo. Já com o grupo da ficção, tive a oportunidade de assistir ao primeiro corte do comercial e fiz algumas sugestões mínimas relacionadas à duração de planos.

5 EXIBIÇÃO E ANÁLISE COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

5.1. Toda forma de amor

O documentário *Toda forma de Amor* foi finalizado originalmente com 29 minutos e começa com uma trilha *Pop* acompanhada dos créditos iniciais: *Kandeias Studios Films presents*²¹, em seguida surge o título da narrativa: *Toda forma de amor*. O documentário apresenta doze personagens que falam de suas relações amorosas sob diferentes perspectivas, a partir da ideia sugerida pelo título da narrativa documental.

Figura 8 - Créditos iniciais do documentário *Toda forma de amor*



Contudo, as estudantes apresentam os personagens sem enquadrá-los ou classificá-los em categorias de amor, por compreenderem que esta tipificação é complexa e estes diversos tipos de amor não se reduzem à lógica das classificações binárias sexuais, mas são categorias produzidas a partir de outras lógicas. O relevante na narrativa não são as pessoas, mas o modo complexo de pensar e abordar o amor, que sempre foi o interesse destas estudantes, no entanto esta produção mostrou também que não era apenas o amor romântico que importava para elas.

Embora o foco desta pesquisa estivesse em seu processo e a técnica de produção audiovisual não fosse a prioridade para as estudantes, notei alguns problemas técnicos nos produtos. Muitos deles ocorreram na edição e atribuí isso ao fato de que as alunas editaram separadamente algumas partes do vídeo e houve problemas no momento em que precisaram uni-las, causando pausas indesejáveis durante a narrativa e ainda o surgimento de imagens excessivamente repetidas. Além disto, alguns problemas se iniciaram na captação do som

²¹ Kandeias é o sobrenome de uma das personagens da narrativa, que é também um das editoras do vídeo.

(feita diretamente da câmera e não com um microfone específico, ou em locais inapropriados com muitos ruídos) e tornaram incompreensíveis alguns diálogos. Estes problemas não foram minimizados na edição por exigirem um trabalho mais complexo. Com a autorização das alunas, fiz os ajustes possíveis diretamente no vídeo editado por elas, já que não tive acesso às imagens brutas²² do documentário. Os vídeos integrantes da seção de Anexos já estão com estas alterações, que não interferiram na estética da narrativa, mas contribuíram para a sua fluência e compreensão.

Em seguida surgem fotografias de outras alunas do grupo, acompanhadas de legendas formadas por *hashtags* e expressões indicativas de algumas formas de amor (#amordeirmãos, #amordefamília, #amordeirmã, #amordefilha, #amordeprofessora, #amordedinda) e, finalmente, surge a logomarca do documentário.

Figura 9 - Imagens iniciais do documentário



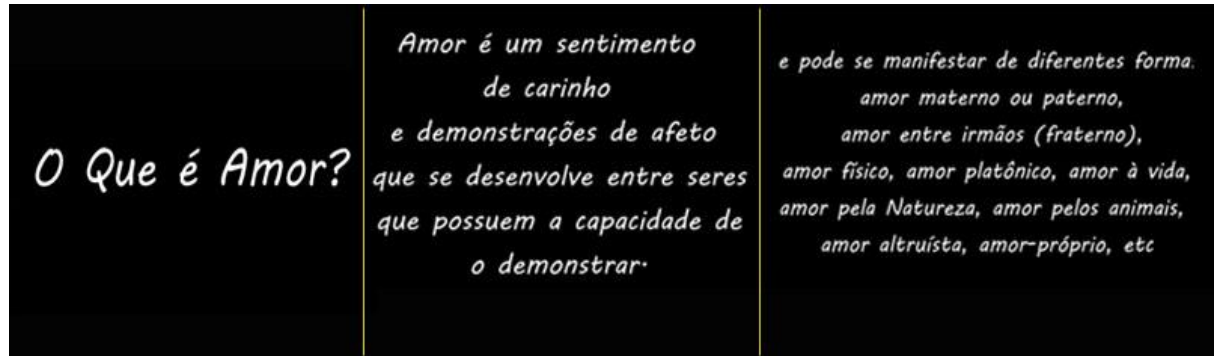
Figura 10 - Logo do documentário



²² Imagem bruta é um termo utilizado na comunicação para designar as imagens sem nenhum tratamento ou corte, conservadas exatamente como no momento da gravação.

Na sequência é apresentada a pergunta “O que é Amor?” e suas respostas, conforme as figuras abaixo:

Figura 11 - Telas do documentário: pergunta “O que é amor?”



Posteriormente, alguns personagens se apresentam, informando nome, idade e profissão, outros são apresentados a partir de fotos acompanhadas dos seus respectivos nomes.

O primeiro depoimento da narrativa é o de Sabrina. Ela é educadora infantil, adora crianças e sempre sonhou em ser mãe. No entanto, teve muitas dificuldades para engravidar devidas a uma endometriose que a impossibilitava de gerar um bebê. Sabrina conta que teve dificuldades para engravidar até que, na primeira tentativa pelo método de inseminação artificial, engravidou de gêmeos. Embora um dos bebês tenha falecido, Sabrina realizou seu sonho com chegada do filho Rodrigo, que hoje tem três anos e nasceu com Síndrome de Down, diagnosticada após o seu nascimento.

Em seguida, temos o depoimento de Patrícia (integrante do grupo que realizou o documentário) e Marcelo. Ela conta que conheceu Marcelo numa festa por acaso, e que tinha interesse em outra pessoa, mas o rapaz foi tão “cativante e romântico” que acabaram trocando contatos de MSN (*chat* privado de mensagens) para que pudessem se conhecer melhor, já que, àquela época, Marcelo morava em Ubatuba, estado de São Paulo.

Na sequência Isabel e Paulo também narram descontraidamente como deram o primeiro beijo:

Foi num dia que minha amiga viajou e ficamos eu e outra amiga na casa dela. Esta amiga me obrigou a ir em um lugar que tocava *funk*, o antigo Inter, ao lado do Boqueirão. Ai eu fui pra lá, né? Daquele jeito! Eu fiquei boladona, aí eu enchi a cara, fiquei bêbada e o Paulinho se aproveitou disso e eu fiquei com ele. (Isabel, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Paulo, em tom de brincadeira, contra-argumenta:

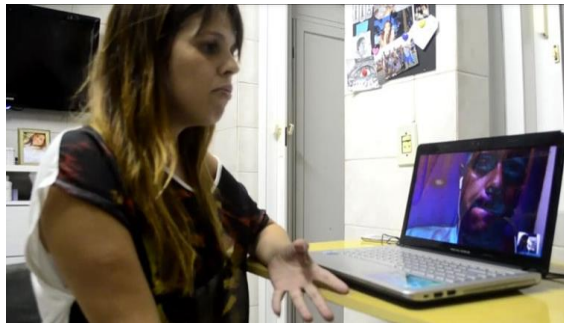
*Caô!! Isso é desculpa porque na verdade foi ela quem me agarrou. Eu não queria ficar com ela! Eu fui pra ficar com outra garota, ela me agarrou na festa, deu um sumiço na outra garota eu acabei ficando com ela...Essa foi a verdade! (Paulo, participante do documentário *Toda forma de amor*).*

Isabel termina o depoimento dizendo, em tom de brincadeira, que só ficou com ele porque estava bêbada, enquanto Paulo, imediatamente, retruca que só ficou com ela porque ela o agarrou: “Eu só fique com ela porque ela me agarrou, eu não resisti a tentação de mulher!” (Paulo, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Os depoimentos seguintes são de Alexandre e Felipe, que contam que se conheceram pelo *Tinder*²³. Alexandre narra ainda que não buscava um relacionamento sério no aplicativo, porque considerava que as pessoas confundiam sexo com amor e passou a buscar parceiros casuais até encontrar Felipe.

Amanda dá continuidade à narrativa contando sua história de amor a distância. Ela relata que ela e o atual namorado foram estudar em Dublin, capital da Irlanda do Sul e se conheceram na mesma turma de inglês. Enquanto ela conta sua história, o namorado a observa via *Skype*²⁴.

Figura 12 - Amanda em frente a sua tela do Skype



Na sequência, temos o depoimento da professora Luciana Velloso, que narra como foram seus primeiros contatos com a sala de aula:

Na verdade eu acho que isso... foi uma coisa que caiu em cima de mim porque – eu não vou mentir e dizer “Eu sempre quis ser professora”[...] . Quando eu era criança eu já quis ser de tudo: desenhista, astronauta, presidente do Brasil, já quis ser as coisas mais doidas do mundo! Mas uma coisa que pesou muito na minha trajetória foi a influência da minha mãe. Minha mãe trabalhou como professora primária num

²³ Aplicativo para *smartphone* destinado a encontrar pessoas geograficamente próximas e disponíveis para um encontro.

²⁴ Programa para computador utilizado para comunicação de voz e vídeo pela *internet*.

curso de alfabetização e ela me levava junto com ela pra assistir às aulas! Eu achava engraçado porque era uma bagunça danada e dizia: mãe não sei como você aguenta! Desde essa época eu achava interessante essa coisa de trabalhar na sala de aula, mas eu não queria ser professora. Eu pensava: não, fazer o que a minha mãe faz eu não quero! Embora brincasse de ser professora! Eu gostava de colocar os bonequinhos e ficar dando aula pra eles, mas ser professora não! (Luciana, participante do documentário *Toda forma de amor*).

A última personagem a se apresentar é Irani, que conta ter descoberto, na adolescência, que fora adotada. Em seu depoimento, diz que passou a gostar ainda mais dos pais depois desta descoberta e que foi muito feliz até a morte do pai. Ela diz que se casou com seu ex-marido aos 17 anos e depois do casamento sua vida mudou.

Figura 13 - Personagens do documentário



Na sequência, surgem imagens dos personagens, combinadas com imagens da *internet* que complementam e ilustram as histórias narradas neste primeiro bloco de apresentação, tendo a mesma música da abertura como tema.

Em seguida, os depoimentos são retomados e Patrícia relata que, depois da sua primeira ida a Ubatuba, o casal começou um namoro a distância: ora Marcelo ia ao Rio de Janeiro, ora Patrícia ia a Ubatuba. A seguir, seu relato sobre o casamento com Marcelo:

Eu decidi casar com Marcelo porque o Marcelo me cativou. Eu me apaixonei por ele e ele me mostrou ser uma pessoa que eu não imaginava ser. Ele se mostrou ser um bando de coisas que eu não sonhava ter (Patrícia, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Isabel surge em seguida e inicia mais um diálogo em tom cômico com o namorado:

– Ele não vai conseguir ninguém igual a mim e eu não vou conseguir ninguém igual a ele, e a gente vai ficar junto.

- É assim? Casar sem amor? Só porque não vai achar outro igual?
- Para de palhaçada, besta!
- Você acabou de falar que é por causa disso!
- Mas você sabe muito bem que eu gosto de você!
- Gosta ou me ama?
- Te amo.
- Ah tá. Aí sim. Agora tá bom...
- É. Agora é o momento de você falar que me ama também.
- Tá, eu te amo. (Isabel e Paulo, participantes do documentário *Toda forma de amor*).

O próximo depoimento é de Alexandre, que conta que, ao conhecer Felipe, este lhe disse que tinha um relacionamento aberto com duas pessoas e o convidou para ser o seu terceiro parceiro. Alexandre fala que se assustou com a proposta, por ser uma pessoa totalmente monogâmica, que sempre foi fiel, porém não era valorizado por isso, portanto, decidiu aceitar a proposta de Felipe, que conclui: “Uma pessoa tão diferente assim num mundo onde as relações são tão descartáveis toca a gente” (Felipe, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Os relatos de Alexandre e Felipe são seguidos pela fala da professora Luciana, que, ao completar o curso Normal, decidiu fazer pedagogia para avaliar se se adaptaria ao curso. Se porventura gostasse, concluiria a graduação no curso de pedagogia, caso o contrário ocorresse, ela partiria para outra escolha.

Na sequência, Irani conta que descobriu que sua mãe biológica era uma cigana, mas que nunca procurou ter mais informações sobre a família consanguínea. Após o nascimento de sua segunda filha, ela soube que uma criança cega acabara de nascer e imediatamente foi ao hospital à procura da criança para tentar adotá-la. Contudo, a criança já havia sido adotada por uma médica. Ela diz que sempre quis adotar uma criança e não perdia a esperança em tentar:

Eu já tinha quatro filhos, e foi aí que eu conheci o Paulinho. Ele era maltratado, os pais eram viciados em drogas e bebidas e quando eu encontrei o Paulinho ele estava todo sujo de sangue porque os pais dele tinham brigado e a mãe tinha se machucado e sujou ele todo (Irani, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Amanda retoma a sua história e relata que, numa viagem com sua turma de intercambistas, se aproximou de Felipe e que, inesperadamente, nesta viagem se apaixonaram. Ela conta que voltou para o Brasil sem o namorado e que decidiram continuar namorando mesmo morando em países diferentes. Felipe, via *Skype*, complementa o diálogo falando sobre a despedida do casal em Dublin, que fora muito triste porque havia um risco de que nunca mais se vissem: “Aí ela foi pro Brasil e a gente continuou se vendo via *Skype* e a coisa

foi fortificando, fortificando e aí deu tudo certo!” (Felipe, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Sabrina retoma sua narrativa dizendo que não sofreu nenhum preconceito por ter um filho com Síndrome de Down e que, por causa do filho, passou a ser uma pessoa melhor, a ser mais simpática e brincalhona e, por este comportamento, as pessoas passam a entrar na brincadeira e tratam-no com muito carinho. Contudo, ela conta que percebe alguns olhares a distância, mas que considera ser normal e isto não a incomoda.

Ao ser questionado se já sofreu algum preconceito, Alexandre relata que nunca foi vítima de qualquer preconceito de gênero e que, aos cinquenta e dois anos, só sofreu preconceito por ser negro apenas uma vez, o que, para ele, foi uma situação irrelevante. Abaixo, Alexandre opina acerca do preconceito em geral:

O homossexual é vítima de preconceito até entre os próprios homossexuais, como todas as pessoas que a sociedade julga diferente, que se acham diferentes, enquanto na verdade somos todos iguais. O ser humano é ser humano independente de gênero: homem, mulher, *gay*, travesti, sapatão, criança, todos somos seres humanos. Todos amamos, todos odiamos, todos estamos sujeitos a cometermos loucuras, todos temos o mesmo sentimento. Então eu não julgo o ser humano por sexo, eu julgo por sentimento: boas pessoas e más pessoas. Se há preconceito, pra mim passa batido porque não me abalo com esse tipo de preconceito a respeito de qualquer coisa, principalmente do homossexualismo [sic] (Alexandre, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Felipe complementa a fala de Alexandre sobre o mesmo tema:

Eu acredito que parte do preconceito contra homossexuais e mesmo pessoas negras são da maneira que elas se comportam. Então se você vê uma pessoa homossexual com muito trejeito, que se afemina demais a sociedade não está preparada ainda pra este tipo de pessoa. Então as pessoas têm em mente que é uma escolha da pessoa ser afeminada daquele jeito. Então tudo é um preço a se pagar, eu acho que se você quer ser você mesmo você vai precisar pagar um preço na sociedade e esse é o preço que a maioria dos homossexuais afeminados, e que têm muitos trejeitos que sofrem este tipo de preconceito (Felipe, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Ao serem questionados sobre os desafios que tiveram de superar para estarem juntos, Alexandre relata que, para ele, cada dia é um desafio e que houve alguns muito pesados que o fizeram pensar em desistir. Já Felipe aponta que o primeiro desafio superado por ele foi o fato de ter que deixar de ser poligâmico para se relacionar com Alexandre: “Como isso foi realmente uma primeira vez e, desde os meus doze anos de idade que eu tenho relacionamentos, isso foi bastante desafiador, bastante mesmo” (Alexandre, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Isabel e Paulo retornam à narrativa em mais um diálogo que nos leva ao riso pela maneira descontraída e sarcástica como se tratam, que nos passa a impressão de quererem dissimular o clima de romantismo que se instaura a cada pergunta:

Eu acho que sou a única pessoa que te atura. Até lá em cima, estão fazendo uma vaquinha pra te levarem pra fora daqui, pra eu te levar pra rua, ou seja, eu sou a única pessoa que te aguenta! E se eu te aguento, é porque eu gosto muito de você, entendeu? (Isabel, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Isabel, agora em tom mais solene continua o diálogo e, aparentemente, admite se declarar para o namorado:

Eu sempre disse que eu não ia namorar com ninguém, que eu não ia casar com ninguém, que eu ia ser aquela pessoa que ia ser bem sucedida no meu trabalho e ponto. Mas algumas circunstâncias me levaram a ficar com ele um pouquinho mais tempo do que eu esperava. Eu queria que ele realmente me conhecesse. Só que nesse tempo que eu deixei ele entrar um pouquinho a mais na minha vida foi o suficiente. Pode ter certeza que eu quero ficar com você (Isabel, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Na sequência, Luciana conta sobre uma ligação telefônica feita pelo tio, na qual ele a aconselha a tentar um cargo público em um banco, para que ela tivesse um melhor salário e melhores condições de trabalho. Ela, resoluta, agradece a lembrança e não aceita o conselho do tio. A professora cita alguns fatores que a estimularam a escolher a profissão e considera que este caminho começou a ser trilhado a partir sua experiência no curso Normal. Ela menciona também que gosta do fato de a rotina do professor mudar constantemente, e ainda conta que passou a brincar, correr, se sujar e se divertir com os alunos por não conseguir “colocar ordem” na turma, o que os outros professores nunca faziam. Assim, ela conseguiu conquistar seus alunos e, em certo tempo, começou a receber cartinhas e bilhetinhos afetuosos das crianças.

Em seguida, parte do seu primeiro relato aparece novamente, no qual ela fala da época que tentou vestibular para pedagogia.

Seguindo a narrativa, temos mais um depoimento de Amanda e Felipe, no qual ela começa sua fala dizendo que o esforço do casal para estarem juntos foi o fator mais importante para superar a distância. Ela atribui ainda à sinceridade e à honestidade mútua em conversar sobre qualquer assunto, mesmo que fosse desconfortável:

A gente estava sempre se desdobrando e eu acho que isso foi importante para passar a dificuldade da distância. Primeiro, a gente jogar muito limpo de tudo, de tudo! Se ele ia para uma festa, se eu ia para uma festa, a hora que a gente voltava, com quem a gente estava, a gente sempre fotografava todo mundo, que era pra dar uma certeza que a gente estava junto, mesmo estando separados. É isso, vontade de querer ficar junto. (Amanda, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Neste momento, todos os personagens, em sequência, respondem à pergunta “Para você o que é o amor?”. Patrícia faz a pergunta a Marcelo: “O que é o amor? Pra você o que é o amor?” Marcelo pensa um pouco e responde: “Você”. Já Irani define: “O amor é uma entrega total, sem pensar, sem parar pra pensar, sabe? É você chegar e tiver que fazer alguma coisa por aquela pessoa... Mas pra mim hoje amor, hoje em dia, só pelos meus filhos mesmo”.

Alexandre também delibera sobre o sentido que ele dá para o amor: “Amor é respeito, fidelidade, é confiança, cumplicidade, amizade, principalmente”.

Na sequência, Felipe, seu companheiro, completa sua fala: “Amor é tudo isso somado só que também tem uma... eu acho que eu diria que tem uma coisinha espiritual que é aquele tipo de amor que você sente paz, que você sinceramente se sente a melhor pessoa do mundo estando do lado daquela pessoa”.

Amanda surge na tela brincando com Rodrigo e diz “Esse é Rodrigo, o meu amor”. Por fim, Paulo e Isabel aparecem no vídeo e iniciam um diálogo em que se emocionam com a resposta de Paulo:

- Amor é o que eu sinto por essa criança aqui.
- Ai eu vou chorar... Eu te amo! Eu vou chorar... Vai borrar tudo aqui... Ai você tá chorando também?
- Eu tô chorando sim. (Isabel e Paulo, participantes do documentário *Toda forma de amor*).

Neste ponto, a música tema do curta retorna e vemos uma sequência aleatória de pessoas de várias idades (crianças, idosos, jovens, adultos) e ambos os sexos dizerem, em poucas palavras, o que elas entendem por amor. Abaixo a resposta de cada um deles na ordem em que aparecem:

E universal; X-Box; É envolvente; Mamãe; um bebê balbucia algumas palavras incompreensíveis; Amizade; uma moça acompanhada de sua cadela: É a Lilica!; Filho; Preenchimento; Deus; Tentativa eterna; Renúncia; É o bem ao próximo, incondicionalmente; É família; Preenchimento; Vida!; Uma palavra que define amor é sexo; Amor é perdão; O significado do amor em uma palavra: paz; Cumplicidade; Filho; Cuidar; Companheirismo. (documentário *Toda forma de amor*).

Em seguida, um depoimento na forma de diálogo do interior de um carro:

- Eu, Amanda, dirigindo em plena Linha Amarela, e a Vanessa me perturbando pra mim [sic] dar uma entrevista pra você pra falar do amor!
- Mãe, é pra faculdade!!
- O amor é tudo. O amor tem vários sentidos: o amor de filho, o amor de marido, o amor de amigo. O amor é tudo, quem não ama não é nada, não tem nada! Por isso é que eu amo! Amo o cachorro, amo comida, amo meu marido, amo meus filhos, amo meus amigos... Ah Carol, eu amo você também!! (Amanda, participante do documentário *Toda forma de amor*).

Por fim, ressurgem novos depoimentos com respostas aleatórias à pergunta lançada anteriormente: Um bebê grita: “Eu amo a minha mãe!!!”; Uma jovem responde “Amor é caridade”; E um rapaz finaliza com a resposta “Ilusão”.

Na sequência, uma tela de agradecimento seguida por outras com os nomes das integrantes do grupo.

Figura 14 - Telas finais do documentário



5.2 No armário guarde apenas as suas roupas.

O segundo produto realizado pelas alunas foi a peça audiovisual humorística intitulada *No armário guarde apenas as suas roupas*, a qual tem aproximadamente sete minutos de duração. Esta peça audiovisual constitui-se numa peça única, enquanto atividade da disciplina, contudo, é fragmentada por tratar-se de três produtos produzidos e executados individualmente. O primeiro vídeo é uma sátira ao comercial da marca *Dove*, seguido de dois esquetes cômicos intitulados “#2 A Fofqueira”, e “#3 Uma menina em campo”. Faremos aqui uma descrição do material apresentado.

5.2.1 #1 Mulheres de Verdade

O comercial inicia-se com uma trilha instrumental marcante numa tela branca com os dizeres alternados: “Para mulheres de verdade”, “Que tem [sic] seu próprio estilo”. O comercial é todo editado em *slow motion* (câmera lenta) e apresenta mulheres dançando enquanto exibem os produtos da linha *Dove*, além dos muitos pelos espalhados pelo corpo.

Em seguida surge na tela a primeira personagem do comercial segurando um produto da linha numa breve performance de apresentação. Suas sobancelhas são muito espessas ao

ponto de se unirem formando uma única sobrancelha. No plano seguinte, a modelo joga os cabelos de um lado para o outro em *slow motion* e surge o *lettering* que a identifica: “A Vaidosa”.

A seguir, em um plano médio na cintura, não vemos o rosto da próxima modelo. Ela dança segurando uma caixa do sabonete *Dove* e usa *shorts* e mini-blusa brancos. Vemos em destaque muitos pelos saindo dos shorts e outros cruzam seu abdômen verticalmente. Esta imagem se funde com um primeiro plano do seu rosto, que ostenta um enorme bigode, enquanto surge a legenda: “A dançarina”.

A próxima modelo também tem um bigode e exhibe outro produto da linha enquanto faz um veemente sinal de aprovação com o polegar. Neste momento surge mais uma legenda: “A positiva”.

Na sequência, uma nova modelo se apresenta segurando um desodorante aerossol com uma coreografia muito peculiar definida pela legenda: “A flexível”. Ela aplica o produto nas axilas que apresentam pelos cujo comprimento vai até os cotovelos.

Surge agora, em plano médio, uma modelo sorridente exibindo muitos pelos na axila, enquanto segura um desodorante, seguindo-se a legenda: “A extrovertida”.

A próxima modelo apresenta movimentos delicados, enquanto observa seus pelos da axila e é acompanhada pela legenda: “A modelo”.

Em seguida, a próxima personagem está em primeiro plano, exibindo uma caixa de sabonete. Sua interpretação resume-se na delicada aplicação do produto na sua imensa sobrancelha. Durante a aplicação surge a legenda: “A sexy”.

A seguir, uma modelo surge em primeiro plano exibindo, boquiaberta, mais um produto da linha, seguida da legenda: “A apaixonada”.

Na sequência, as oito modelos surgem na tela dançando e exibindo seus produtos, numa sedutora performance diante das câmeras, enquanto o *lettering* surge no centro da tela: “Mulheres diferentes com algo em comum”.

Por fim, todas mandam beijos para a câmera e em seguida saltam em câmera lenta. A imagem se funde com uma tela branca onde surge a última mensagem: “Atitude”. Na sequência, vemos crédito da trilha musical: “Heroin Love – The Gratest Artiste – FMA freemusicarchive.org”.

Figura 15 - *Frames do vídeo "Mulheres de verdade"*



5.2.2 #2 A Fofqueira

A primeira cena começa com um plano geral da fachada de uma vila, seguido de um *zoom in* até uma janela. Como música de fundo (*background*), ouve-se um chorinho. Em seguida, vê-se uma mulher com bobes no cabelo folheando uma revista, aparentemente entediada. Ela olha para o telefone ao seu lado e faz uma ligação, enquanto ouvimos um efeito de discagem. A cena corta para uma cozinha onde outra senhora lava a louça e atende ao telefone iniciando o diálogo:

- Alô, Etelevina?
- Sou eu né?
- Você viu a hora que a separada chegou?
- Vi menina! Acordei com o barulho do carro novo dela. Porque aquilo ali depois que se separou não troca de namorado, né? Troca de carro! Tem um fogo na piriquita... E logo depois chegou o sobrinho! Sobrinho do viado, né? Tudo é sobrinho, né? Aquilo ali é um *gogo boy* vestido de operador de *telemarketing*, né? Vamo combinar... Isso aqui já foi uma vila de respeito, hoje em dia só tem puta, separada e viado! Só tem isso aqui... E aquele vizinho novo? O da última casa? Já descobri que é viado também!
- Nossa... mentira? Que desperdício! Um “homão” daqueles... (Diálogo do esquete “#2 A fofqueira).

A conversa é interrompida com a entrada do filho de Etelevina, que a cumprimenta e avisa a mãe que está no quarto com seu amigo, pedindo-lhe que não os incomode no quarto. Ela responde que vai levar um suco para os dois e que sempre bate à porta antes de entrar. Etelevina volta ao telefone e a amiga continua a conversa:

- Que voz mole é essa? É seu neto desmunhecando? E você falando do vizinho...
- Que neto? Eu lá sou mulher pra ter neto nessa vida? É o meu filho, qual o problema? O Ricardo... foi estudar, não tem problema nenhum!!! Você é tão antiquada, menina! Tchau! (Diálogo do esquete “#2 A fofqueira).

As amigas desligam o telefone, encerrando o esquete.

Figura 16 - Frames do esquete “A fofqueira”



5.2.3 #3 Uma menina em campo

O esquete começa com uma trilha de samba e mostra uma arquibancada com várias mães (que denominaremos de mãe nº 1, mãe nº 2 e mãe nº 3, de acordo com a ordem das suas falas), além de um casal aguardando o início de uma partida de futebol dos filhos. A mãe nº 1 se aproxima do grupo e reclama do engarrafamento que enfrentara ao chegar. Ela começa um diálogo com o casal, que esclarece à colega que o time estaria apenas se aquecendo. Ela se une ao grupo na arquibancada e pergunta, em tom irritado, o que uma menina estaria fazendo entre os meninos em campo. A mãe nº 2 responde:

- Dizem que é permitido, né?
- Mas ela vai jogar junto com os nossos filhos? (Diálogo do esquete “#3 Uma menina em campo”).

Neste momento, o pai diz que seu filho é o melhor do time e sua esposa completa, dizendo que ele é um macho de verdade e que é o artilheiro da equipe. O diálogo segue:

- Olha só, o meu filho fez os dois últimos gols, mas eu não sei mesmo o que aquela menina esta fazendo ali.
- Seu filho é o maior perna-de-pau! E outra coisa, lugar de menina é no balé, não é jogando futebol! (Diálogo do esquete “#3 Uma menina em campo”).

Neste momento, une-se ao grupo mais uma mãe (mãe nº 3). Ela está ao telefone e pede que alguém traga água para sua filha enquanto a mãe nº 1 retoma sua fala: “–Sinceramente eu acho um absurdo. Ela pode acabar atrapalhando as crianças e sem contar que, no futuro, a probabilidade dela ser lésbica...” (Idem).

A mãe nº 2 completa: “– Além disso, as meninas são mais lentas que os meninos...”.

A esposa do casal pergunta à mãe nº 3 qual dos meninos seria seu filho, e ela responde que é mãe da Bárbara, a menina em campo. Ao fim de sua resposta, surge sua companheira, com uma garrafinha de água nas mãos e se junta ao grupo. Em seguida, Bárbara vai ao encontro de suas mães e pede água. Uma delas diz: “– Sua mãe lembrou de trazer a água, viu? – A filha toma água enquanto a outra mãe recomenda: – Faça muitos gols!”

Ela retorna ao campo, enquanto a mãe nº 1 murmura com a nº 2:

- Logo vi, agora está tudo explicado...
- Tá explicado, dois mil e quatorze!!

Após um breve silêncio, todos gritam gol. Em seguida a mãe do artilheiro do time grita com o apoio do marido: “– Gol do artilheiro!”

E uma das mães de Bárbara finaliza: “– Mas quem passou a bola foi a Bárbara!”

Figura 17 - Frames do esquete "Uma menina em campo"



Na sequência, alguns personagens dos esquetes saem de um armário localizado em um corredor. A mãe do artilheiro do time passa em frente ao armário, procurando seu marido, que, após sua passagem pela porta do móvel, sai do armário de mãos dadas com a mãe nº 1 e nº 2. Em seguida a esposa passa novamente pelo armário, ainda procurando por ele. Logo depois, saem do armário o casal de lésbicas seguidas por Bárbara e uma das figurantes da arquibancada segurando um cartaz com os dizeres “Filma eu Galvão”. Por fim, Etelvina sai do armário procurando por sinal no seu *smartphone*. A trilha musical da cena lembra um *foxtrot* e é interrompida pela fala de Etelvina, que reage ao receber uma mensagem pelo aparelho: “– Zapzap!!”.

Figura 18 - Frames da cena do armário



5.3 Conversas e problematizações sobre uma experiência compartilhada

No dia seis de agosto de 2014, realizamos a exibição das duas narrativas na mesma sala e horário em que tivemos nossos encontros da pesquisa. As alunas organizaram uma pequena confraternização na véspera pelo *Facebook* e, no dia da exibição, o clima era de alegria, realização e certa nostalgia pelo encerramento das nossas atividades. Entre um petisco e outro, registros em foto e em vídeo, a sala foi preparada com amplificador e projetor para a exibição. As alunas do documentário vestiam camisas com a logomarca do filme, produzidas especialmente para a apresentação. Fui surpreendida positivamente com esta iniciativa, pois, em alguns momentos, a realização do produto fora uma tarefa extremamente desgastante para elas, devido, entre outros motivos, à dificuldade de deslocamento e disponibilidade dos entrevistados e, por isso, não imaginava que esta experiência as mobilizasse a este ponto.

Optei aqui por manter os nomes reais das alunas como forma de considerar o caráter individual de alguns depoimentos e facilitar a compreensão dos diálogos, bem como nos momentos em que elas se referem umas às outras. A escolha pelos nomes reais foi feita por considerar que, em seus depoimentos, não há nenhuma fala ou opinião que possa trazer algum desconforto para qualquer parte envolvida com esta pesquisa.

Iniciamos as apresentações com atraso, pois houve problemas com a edição do *making off* e a turma decidiu aguardar a finalização do trabalho. A exibição começou com o documentário. Para cada depoimento havia algum comentário engraçado ou suspiros afetuosos seguidos de várias onomatopeias “ownnnn”²⁵ (SOARES, 2014). Contudo, os depoimentos que causavam mais furor na turma eram de personagens que tinham algum tipo de implicação com a turma, como, por exemplo, o depoimento da aluna Priscila e seu marido, ou da professora Luciana, que notadamente era querida por todas.

Ao assistimos um documentário pela TV, cinema ou *internet*, muitas vezes não temos a oportunidade de acompanhar por mais tempo a vida daqueles personagens. A ideia que deles permanece em nossa memória, de certa forma, é fixa e resume-se ao que o filme contempla do universo daquelas pessoas. É uma seleção, um excerto dessas vidas impregnadas nos códigos e mídias digitais. Como expectadoras dessas vidas retratadas numa narrativa documental, conhecemos outros paradigmas de existência, medos, sonhos e desejos possíveis e até

²⁵ “A expressão “ownnn” e seus derivativos e variações, frequentemente usados nas redes sociais para manifestar uma afetação disparada por uma pessoa, uma coisa ou uma atitude “fofa” – meiga, singela, amorosa”, assim foi definida por Soares (2014, p. 191), em seu artigo intitulado “Ownnnn!!! Sobre meninas, filmes fofos e redes de significações e subjetividades tecidas com o curso de formação de professores”, o qual discorre sobre as primeiras etapas desta pesquisa.

inimagináveis. Estabelecemos uma intimidade com desconhecidos e não apenas tecemos, a partir da experiência de ver o outro “se contar”, conhecimentos sobre contextos diferentes dos nossos, mas, sobretudo, possibilitamos novas perspectivas e atitudes diante deste novo mundo revelado por pessoas comuns. Trata-se do conceito de Gonçalves e Head definido por “Devir Imagético”, amplamente discutido por Soares, que o explica como a “transformação do sujeito enquanto ele ficciona sobre si mesmo e ao ficcionar sobre si mesmo ele entra num processo de transformação real” (SOARES, 2012, p.8). É um movimento de autoprodução constante, profundo e impulsivo, em que o outro que nos interpela é afetado também pelo que desejamos projetar de nós nele. Pensamos, com Soares, que:

A noção de devir-imagético busca dar conta da emergência, nos processos de auto-apresentação, de uma '*função fabuladora*' que, ao deixar de lado as verdades sobre os outros, criadas pelos discursos hegemônicos, *aposta na evocação de uma potente falsidade sobre si, em oposição às verdades constituídas* (p. 21). Vale ressaltar que o personagem criado não é real ou fictício. De acordo com Gonçalves e Head, agenciados pelos estudos de Deleuze sobre o cinema, a *auto-apresentação estaria aderida à formulação do devir da personagem real quando ela própria se põe a ficcionar* (SOARES, 2009, p. 21).

A autora dialoga com Gonçalves e Head e problematiza acerca do que é produzido com as imagens de si, num processo de autorrepresentação engendrado nas relações com os outros:

No que se refere ao modo pelo qual se constrói a auto-imagem, Gonçalves e Head apontam para um processo relacional em que as representações são produzidas através de 'um jogo de espelhos'. As imagens de si se produzem através dos outros, nas relações com os outros. A auto-imagem, portanto, é *uma imagem em transformação, o que acentua o seu devir-imagético*. Essa contingência se acentua, conforme os autores, na contemporaneidade, quando a *sensibilidade pós-moderna induz à proliferação de auto-representações*. Os personagens formulam diretamente seu ponto de vista sobre si e sobre o mundo. (SOARES, 2009, p. 20)

O documentário *Toda Forma de amor* foi uma experiência que se concretizou, enquanto tarefa acadêmica, no ato de sua exibição e nela jaz imutável, exceto para as alunas que o idealizaram e produziram. Estas professoras em formação experimentaram não apenas conhecer outras estéticas de existência por meio daquelas histórias de vida, como também alargaram suas redes de subjetividades enquanto, à sua maneira e para este trabalho, se constituíram produtoras e realizadoras audiovisuais. Cada uma delas concebeu uma relação particular no ato de produzir imagens, valendo-se dos recursos formais de produção audiovisual. Além de conhecerem e se impregnarem por aquelas histórias de vida, mesmo que minimamente, experimentaram um lugar inédito ao escolherem perguntas, ângulos, reações, expressões e discursos.

Com esta prática, estabeleceu-se uma associação recíproca entre afastamento e aproximação. Enquanto se tornam íntimas dos personagens ao reverem, nas imagens, suas falas e expressões, outro movimento é engendrado quando se impõe a necessidade de estruturar uma narrativa, e é neste ponto que o afastamento se sobressai à aproximação. No princípio desta pesquisa, iniciada há dois anos por Conceição Soares e Simone Costa, foi cultivada uma relação entre elas e as narrativas filmicas. Embora esta interação nunca houvesse sido rompida, até a vivência com o PPP²⁶, talvez não existisse a necessidade de haver uma análise tão profunda sobre o que podem produzir as imagens. Com o desenvolvimento da pesquisa, houve um inesperado “resgate” desse diálogo com as imagens, e as estudantes passaram a percebê-las em suas memórias da vida. Neste contexto, o estreitamento deste laço se tornou constante a cada novo contato estabelecido de forma diversa da que haviam conhecido.

Nas primeiras etapas da pesquisa, experimentaram memórias de suas vidas, resgatadas pela relação com os filmes (memórias filmicas²⁷), depois, foram eleitas histórias de filmes que as afetaram (*top five*²⁸). Na sequência, experimentaram ressignificar pelo audiovisual a história do filme a que todas assistiram em conjunto (*Orações para Bobby*²⁹) e, por fim, esta conexão com as imagens se estreita ainda mais, quando, tecidas todas estas redes, elas passam a criar um vínculo mais autoral do que nos estágios anteriores. Contudo, esta autoria é atravessada tanto pela forma com a qual se apropriam de novas imagens³⁰ e histórias para contarem as suas, quanto pela apropriação do formato institucionalizado pelas mídias convencionais. Com Suzana Kilpp, reflito sobre estes novos paradigmas das imagens que se espelham naquelas produzidas para a indústria da mídia e, simultaneamente, a subvertem, em diversos aspectos, passando pelo direito autoral e chegando à linguagem estética, irritando o sistema vigente.

São as imagens e narrativas em grande parte ainda espelhadas naquelas às quais estamos habituados, referenciadas esteticamente nos modelos pré-digitais, mas que, só por inflacionarem o mercado pela abundância e por não se sujeitarem ao direito burguês e passarem por cima da ética autoral privada, já produzem irritação no sistema. Porque resultam de conexões e promovem outras, elas respondem a uma das urgências do dispositivo contemporâneo, ensaiando vinculações (del)etéreas

²⁶ Refere-se ao nome da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica* na qual se desenvolveu esta pesquisa.

²⁷ Atividades coordenadas por Conceição Soares e Simone Costa na primeira fase desta pesquisa.

²⁸ Atividades coordenadas por Conceição Soares e Simone Costa na primeira fase desta pesquisa.

²⁹ Atividades coordenadas por Conceição Soares e Simone Costa na primeira fase desta pesquisa.

³⁰ Foram utilizadas várias imagens da internet para compor o documentário.

necessárias à local-globalização. Por conta dos usos e apropriações que se fazem hoje do arquivo imagético, que qualquer um rouba para comunicar-se, e que qualquer um incrementa com mais uma imagem qualquer, assistimos hoje a uma audiovisualização da cultura sem precedentes (KILPP, 2010, p. 19-20).

Um exemplo disso está na abertura do documentário, quando elas escolhem creditar a obra à maneira das grandes produções cinematográficas, sugerindo, assim, que o vídeo fora produzido por um grande estúdio de cinema que tem o sobrenome de uma das alunas “Kandeias Studios Films presentes [sic]” conforme mostrado na Figura 8. Mesmo que esta escolha representasse apenas uma brincadeira, o ato de tentar imitar uma produção profissional aponta para o fato de que elas também se enxergam, e, de certa forma, desejam, este lugar de produtoras de imagens e realizadoras audiovisuais, mesmo que o público sejam elas mesmas. A experiência da produção audiovisual passa também por se enxergar e protagonizar novos mundos, antes inexplorados, de uma maneira própria e particular. Ressaltamos, contudo, que, em nenhuma circunstância, consideramos que este desejo sobrepuje sua relação com a docência. Ao contrário, quando vivenciamos este campo com estas alunas, entendemos que, para elas, o ingresso para esses novos mundos é justamente o fato de serem professoras e, neste lugar, desejarem, de corpo inteiro, esta experiência.

Neste sentido, selecionamos algumas reflexões que ocorreram, ora por meio de entrevista para o *making off*, ora após o contexto da exibição dos trabalhos. Nestes trechos, as alunas contam um pouco sobre sua experiência com os processos de produção que envolve a narrativa documental. Elas apontaram como uma dificuldade considerável o fato de trabalharem em grupos ou duplas durante a edição. Para elas, a maior dificuldade neste estágio foi a negociação necessária para as escolhas das falas dos personagens. A seguir, Larissa responde qual foi a maior dificuldade encontrada na etapa de edição: “Eu achei que foi trabalhar em grupo, cortando o vídeo, porque as visões das pessoas sobre o que é mais importante são bem diferentes” (Larissa em entrevista para esta pesquisa em 13/08-2014).

Surama conta sobre a dolorosa tarefa de selecionar as falas dos personagens:

Eu fiquei muito triste quando cortavam. Eu achei que as histórias perderam tanta força, sabe? Ficou meio que faltando... eu não sei... Talvez pra quem viu só aquele trecho não ficou. Mas pra gente que viu tudo foi difícil. Eu pensava: “nossa, ficou tanta coisa de fora!” (Surama em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Mariane também relata seu sentimento nesta etapa: “Os entrevistados iam construindo as histórias, sabe? A gente ia perguntando e eles iam construindo e aí depois, quando corta, parecia que estava desconstruindo tudo” (Mariane em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Em resposta a estas questões, a coordenadora da pesquisa, Conceição Soares, problematiza com a turma acerca deste processo de invenção na interpelação, que se dá no momento da conversa com os personagens:

Você disse uma coisa muito importante, Mariane. Às vezes a gente acha que essas memórias dessas pessoas as acompanham o tempo todo, ou esses modos de ver que elas falaram ali, mas às vezes não. A nossa presença com uma câmera diante de uma pessoa funciona como uma interpelação, igual uma prova: quando você pergunta pra um aluno quais são os lugares mais importantes do Rio de Janeiro, você o faz pensar no que ele nunca pensou. E aquela resposta, aquela organização daquele sujeito, aquela percepção que ele vai ter dele mesmo e do mundo, ela é o resultado de uma demanda, de uma interpelação, de uma pergunta, né? Às vezes a gente vai fazer uma prova e pensa “*caraca*, eu não sabia que sabia isso”! Ou: “eu inventei isso na hora”. É assim a vida: quanto mais interpelações a gente tem, mais a gente se organiza. (Conceição Soares em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Em seguida, Mariane aponta que a divisão de tarefas foi o ponto crítico da edição do trabalho:

Foi difícil porque eu achava importante umas partes, outras pessoas achavam importantes outras partes e talvez se tivesse ficado dividido assim: essa pessoa vai fazer todos os cortes, eu acho que teria sido mais fácil, porque a gente trabalhou em duplas cortando os vídeos. E era difícil assim... (Mariane em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Recordamos que, de fato, orientei o grupo para que, no período de recesso das aulas, cada aluna ficasse responsável por transcrever uma entrevista e editá-la no texto transcrito. Assim, teríamos um primeiro corte “virtual” dos depoimentos, o que facilitaria e tornaria mais dinâmica a edição na ilha. Entretanto, por diversos motivos, não foi possível realizar esta transcrição e, conseqüentemente, a decupagem prévia do material. Analisamos que a relevância disso está nessas negociações e nas aprendizagens engendradas com este processo, na forma como solucionaram as dificuldades e, conseqüentemente, no modo como se apropriaram e aprenderam com esta experiência. A seguir, Mariane avalia a aplicação desta atividade para uma turma de adolescentes:

Não aplicaria esta atividade para uma turma de quinto ano, por exemplo. Aplicaria se fosse dividido de forma diferente. Em duplas pra cortar vídeo, em duplas pra fazer as coisas, acho que não. Até porque eu acho que eles têm essa visão também, de que computador é mais “você e seu computador”. Você vai fazer as coisas, não vai chamar outra pessoa pra fazer. Talvez funcionasse se uma pessoa selecionasse as falas, e depois outra pessoa pegasse esse material e fizesse outros cortes, mas com os cortes que a outra pessoa já fez (Mariane, em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

De volta à análise do produto, no momento em que, na tela, surgem fotos das alunas acompanhadas das *hashtags* como ilustração de tipos de amor (Figura 8), mais uma vez percebemos este traço marcante das audiovisualidades, que trazem em sua estrutura, além do embaçamento das fronteiras dos formatos e gêneros estabelecidos pela indústria formal de produção audiovisual, a relação, sobretudo, pessoal e íntima que os sujeitos estabelecem com estes vídeos, não só ao assisti-los, bem como ao produzi-los. Ambas as produções das estudantes são atravessadas fortemente por estes traços. Num documentário tradicional, geralmente, o interesse e o assunto está no outro, e o realizador se posiciona, em geral, por trás das câmeras, tendo como objetivo principal revelar o personagem, ou o assunto e torná-lo íntimo do público. Esta perspectiva tradicional é subvertida com estes novos paradigmas das imagens na atitude das alunas quando, na abertura do documentário, se revelam simultaneamente *sujeitorealizador*, *produtorasprotagonistas*³¹ daquela narrativa que será contada, expressando o desejo de ocupar não só o mundo como também as telas.

Omar Rincón problematiza acerca desta nova relação estabelecida com as linguagens audiovisuais, quando afirma que, enquanto sujeitos, nos deslocamos do lugar da passividade do receptor e existimos inclusive pelo que produzimos com as imagens:

Como sociedade, estamos deixando de ser *audiências* e *rating* para sermos *produtores-conectados-hipertextuais...* Passamos do *homo massa/homo vídeo* (imprensa, rádio, televisão) ao *homo link/homo conectado* (internet, redes, celular). É que estamos deixando de ser, pouco a pouco, *rating/estatística*, *recepção/passividade*, *consumo/mercado*, *submissão/massa* e passando a ser os usos que fazemos dos meios, das telas, das redes (FOGEL, 2007). Ainda que não saibamos bem o que estamos sendo, dizem que somos, segundo os administradores do mercado, *prosumidores* (produtores no consumo); segundo os internautas otimistas (cidadãos contatados); segundo os encantados, somos fãs (apaixonados da rede) (JENKINS, 2009). O que é comum a todos é que somos resistência, ativismo, expressivos, convergência, transmídia. (RINCÓN, 2013, p. 23)

A maneira com a qual nos relacionamos com os outros revela também aspectos da nossa relação com o mundo. Rincón (2002) discute esta afirmativa e traz as linguagens audiovisuais para o cerne desta conversa, quando afirma o audiovisual como principal estratégia na concepção destas relações. Soares dialoga com ele definindo a sensibilidade mobilizada pelas linguagens audiovisuais como “via de expressão do homem ordinário [que] não remete ao sujeito culto e competente conforme a racionalidade hegemônica, mas implica

³¹ Valemos-nos deste recurso estilístico próprio dos estudos nos/dos/com os cotidianos, que propõem a indissociabilidade de alguns termos, como forma de transgredir dicotomias impostas pelo método hegemônico da ciência. Neste contexto, definimos *sujeitorealizador* como sendo o indivíduo que é, simultaneamente, tema/parte/assunto e realizador de uma obra audiovisual.

outro modelo para compreender as dinâmicas da vida social” (SOARES, 2013, p.21). Este modelo pensado por Rincón é dinâmico, “reivindica novos espaços e relações e [...] configura um novo regime de reconhecimento e imaginação” (SOARES, 2013, p.21). Neste sentido, aprendemos também com Didi-Huberman (2011), que, a partir da maneira como imaginamos as coisas e o mundo, concebemos a nossa forma de habitá-lo e, nele, fazer política. Portanto, estabelecemos uma relação de retroalimentação entre o que produzimos com as imagens e o dinâmico movimento da vida. Nossas imagens que mobilizam sensibilidades, as imagens que produzimos de nós e a conexão que estabelecemos com elas, nutrem e são nutridas pelo mundo em que somos personagens e protagonistas dentro ou fora das telas. Soares completa esta ideia:

A sensibilidade, nessa perspectiva, é pensada a partir das formas subalternas de inscrever a vida na contemporaneidade: gênero, raça, etnia, sexualidade, juventude, futebol, carnaval, música, ecologia, entre outras. As sensibilidades, assim, operam como estratégias para imaginar o diferente em meio ao fluxo caótico e barroso de imagens. A imagem funciona como uma maneira de pensar e narrar a existência. Nesse contexto, o audiovisual se configura como uma possibilidade de fabular o mundo através do cinema, da televisão e do vídeo (SOARES, 2013, p. 21).

Enquanto sujeitos desses *espaçotempos*, o processo de produção vivido pelas alunas escapa das nomenclaturas e manuais técnicos comunicacionais e embarca neste movimento afirmativo de invenção com as linguagens audiovisuais. Por diversas vezes durante minha vivência com o campo, me vi na armadilha de tentar definir tecnicamente esses produtos. Então, ao passo que fui dialogando com os autores e mergulhando no campo, compreendi que, ao tentar classificar estes vídeos, estaria reduzindo esta complexa e valiosa experiência com as audiovisualidades, que é atravessada por paradigmas evanescentes que nunca estagnam e, por isso, são tão potentes e incapturáveis. Com Rincón, aprendi que:

Se nós somos isso, por que tanto os discursos como nós, os investigadores, continuamos indagando sobre cada tela e cada mídia separadamente? Por que nós, os acadêmicos, habitamos a crise do discurso para nos referirmos ao que está se passando: um *discurso da repetição* que não sai dos lugares comuns acadêmicos (SATORI, 1999). [...] E como não sabemos como pensar de outro modo, a única opção que nos cabe é inventar o *discurso do controle* e tudo em nome de alguma moral religiosa, democrática, de direitos, infantis, da minoria, de... e, por isso, nos abarrotamos em ideias controladoras, com aura democrática [...]. O que se propõe aqui é renovar o discurso sobre telas/plataformas para além das morais que temos habitado, colocando-nos em sintonia com os tempos e sensibilidades que nos tocam, ocasionalmente, no nosso dia a dia. Um pouco na onda de Benjamin, quando nos convida a pensar no *que estamos nos tornando*, mais do que no que temos sido (BENJAMIN, 1973) ou na proposta de Arlindo Machado de compreender o nosso aprofundamento e a aceleração do cenário midiático como uma *urgência para imaginar discursos pós-disciplinares* (MACHADO, 2000). Aqui se propõe uma *reinvenção* do discurso sobre o audiovisual a partir da e na convergência midiática, uma convergência investigativa e conceitual, não só de plataformas. Isso porque não

podemos seguir separando e fragmentando o audiovisual por dispositivos (cinema, TV, vídeo, internet, celular, *youtube*, transmidialidade), mas devemos pensá-lo em forma de convergência, como conceito e como produção/criação/investigação. (RINCÓN, 2013, p. 24)

Além disto, neste processo de realização, emergiu, sobretudo, uma perspectiva mais complexa sobre o amor, que atravessou esta pesquisa em todas as suas etapas. Esta perspectiva não se reduz no estático “e foram felizes para sempre”, mas contempla a possibilidade ser feliz enquanto se busca a felicidade. Em seus depoimentos, as alunas relatam que foram afetadas por aqueles personagens e que os desdobramentos daquelas histórias de amor interferiram significativamente em suas perspectivas acerca deste sentimento, que buscaram discutir e, de certa forma, retratar. A motivação para contarem histórias de amor em um documentário veio, segundo as alunas “da vontade de resgatar o amor que estava esquecido no mundo”, motivadas também pelo contexto de suas próprias vidas e relacionamentos amorosos.

O documentário *Toda forma de amor* foi buscar o amor que estava faltando no mundo, porque hoje em dia a gente vê pai matando filho, mãe matando filho, enfim, toda essa matança, então a gente foi procurar o amor. (Larissa, em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014.)

Para mim, estas histórias cumprem perfeitamente este papel. Elas se assemelham aos contos-de-fadas tão apreciados pelas alunas: todas as histórias de amor contadas por aqueles personagens começaram a partir de uma dificuldade, rejeição ou negação entre as partes. Alguns casais superaram distâncias geográficas, outros divergiam acerca do modelo de relacionamento que buscavam, a mãe teve muitas dificuldades para gerar seu filho, a professora, a princípio, rejeitara o ofício herdado da mãe, e por fim, alguns casais não tinham *a priori*, interesse nos seus atuais pares, até que o amor vence, e, como num conto de fadas, todos são felizes e superam suas diferenças. Está tudo gravado e registrado, com direito a exibição na sala de aula. Contudo, conforme mencionado anteriormente, a relação das alunas com esta narrativa documental está em constante transformação, ao mesmo passo do movimento constante da vida. Ao fim das gravações, elas tiveram notícias dos seus personagens e, ao contrário do final dos contos-de-fadas, cujo fim se resume à implacável junção de “sempre” e “feliz”, algumas histórias não terminaram como o esperado, inclusive nos relacionamentos delas próprias. Lorena, uma das realizadoras do trabalho, comentou sobre a motivação de fazer o documentário e ainda falou sobre a relação desigual entre expectativa e realidade acerca do tema “amor”, que se tornou evidente após a realização do

vídeo. Ela conta que o trabalho surgiu da motivação de buscar o amor que faltava no mundo e que o desenrolar de algumas histórias não teve um final feliz:

E eu acreditava fielmente que existia esse amor, tanto de namorado, de marido e mulher, quanto de mãe e filho e de profissionais. E ao fazer o documentário [...], pude perceber esse amor na questão materna, nesses dois vídeos que a gente fez, um sobre a questão da adoção e outro sobre uma mãe com filho especial, mas na questão do homem e mulher eu já não acredito tanto, porque a gente gravou... É porque as coisas começaram a dar meio errado. A menina que fez o amor à distância já estava com tudo pronto para casar e terminou, a Maria ia participar, terminou. Eu cogitei participar e terminei, a Sabrina terminou, mas pelo menos voltou. Espero que a Priscila não termine, porque ela é casada (risos)! (Larissa, em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Outra aluna do grupo, Surama, refletiu sobre a dificuldade que tiveram em convencer determinadas pessoas a relatarem suas histórias em um produto audiovisual. Ela comenta que algumas aceitavam o convite de contarem suas histórias, mas quando sabiam que seriam filmadas, declinaram da decisão por medo de se exporem. Esta fala da aluna me afetou no sentido de revisitar minhas conclusões e convicções acerca da cultura da visibilidade e protagonismo dos sujeitos contemporâneos. Esta colocação nos fez refletir mais uma vez que há sim um movimento expressivo de exposição na *internet*, mas que, em todas as esferas, existem resistências. Este movimento acontece em grande escala, mas ainda não está ao alcance de todos. Ele atinge os grupos que têm uma relação com as tecnologias, a qual passa, sobretudo, pelo acesso a elas. Há pessoas que prezam por privar sua intimidade de qualquer que seja o público, mesmo que este seja formado apenas por membros de seu convívio, em algum nível (social, familiar, ou empregatício). A seguir, citamos uma conversa entre Surama, Larissa e Mayara acerca desta reflexão sobre o medo da exposição por meio das imagens:

Teve uma menina que disse “eu conto a minha história todinha pra vocês, em carta, porque eu não apareço.” (Surama em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

As pessoas ficam com muito medo de ser exibido. Teve gente que gravou com a gente e perguntou “Vocês vão divulgar? Vão pôr no *Facebook*?” Eu falei que não ia colocar no *Facebook* (Larissa em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Acho que o tio da Patrícia que participou, ele é gay, falou “Priscila, você só vai deixar na sua sala de aula e ponto, né? Não quero que ninguém veja isso. Aí eu fiquei pensando isso: tantas histórias legais, bonitas, valia a pena serem contadas, mas elas não querem se expor (Surama em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Mas aí o medo da crítica, do que vem por trás (Mayara em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Na sequência da análise, outra aluna comenta que, com a experiência de produzir o documentário, ela aprendeu a se colocar no lugar e a ouvir mais o outro, por se considerar uma pessoa com dificuldade de ouvir.

Quando a Luciana falou isso de amar o próximo, por exemplo, “você tem que amar aquilo que você faz”, eu acho que o trabalho me ensinou isso. Eu vendo tanta história de amor – do amor à distância, eu não sei se eu conseguiria – você se põe um pouco no lugar do outro. Eu aprendi isso: a ouvir mais o outro – ainda mais eu que não calo a boca! (risos) (Surama em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014.)

Em seguida, Mayara comenta como foi a sua experiência com a produção e aponta a importância de se estabelecer uma relação de amor e afeto entre professores e alunos para que, a partir dela, o ambiente se torne produtivo para as práticas da sala de aula. Em complemento à sua fala, Larissa retoma a palavra e comenta que, a partir da sua experiência com o PPP, sua postura diante do respeito à diferença tornou-se mais consciente e alargada, no sentido de respeitar os sujeitos a partir da compreensão dos lugares que ocupam:

Eu acho que essa questão do respeito, é respeitar o próximo, suas escolhas. E não só de tolerar, porque muitas pessoas dizem “eu respeito”, mas criticam, mas essa questão de tentar entender, não só respeitar, mas compreender. E essa questão também de amar o que faz e passar isso para os alunos. (Mayara em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Larissa acrescenta:

Normalmente eu sou uma pessoa mais intolerante [...] e eu acho que isso vai acrescentar no meu trabalho para saber lidar com a diversidade que tem em sala de aula. (Larissa em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Partindo desses relatos, queremos esclarecer que esta pesquisa não tem intenção de impor ou melhorar as práticas destas professoras em formação, no sentido de sair de um lugar pior (em que supostamente estariam antes da pesquisa) para um melhor (que ocupariam após esta pesquisa). Promovemos apropriação das discussões acerca de gênero e sexualidade catalisadas pela produção audiovisual para alargar as complexas e diversas redes de conhecimentos e significação destas professoras, para que, com este alargamento, ocorram abalos nas sutis formas de discriminação que estão entranhadas e camufladas nas práticas (apesar de e, sobretudo) docentes. Assim, nos eximimos da responsabilidade de assumir esta mudança de atitude, pois todas elas são atravessadas por outras redes complexas, muitas vezes, com mais nós e emaranhados que as da universidade. Portanto, cabe a elas (ou não) produzir práticas que estarão sempre em movimento de invenção com o cotidiano e as redes

sociais (da *internet* ou de fora dela) que promovam a resistência às lógicas opressoras, discriminatórias e reducionistas de subjetividades e subjetivações.

O processo de realização da ficção ocorreu de maneira um pouco diferente do documentário, pois acompanhei todas as gravações e praticamente todas as discussões sobre o projeto.

O produto final deste grupo foi idealizado para se parecer o máximo possível com um vídeo do *youtube*. Nas primeiras conversas com as alunas acerca do formato, foi sugerido que no vídeo houvesse, inclusive, uma moldura idêntica à interface do *site*, o que não foi possível ser produzido naquele momento. Estella, em entrevista para esta pesquisa, comenta “Eu acho que por isso quando a Fabiana falou que queria um vídeo tipo de humor do *youtube* foi que a gente teve a ideia de iniciar com um comercial, como se você tivesse clicando num vídeo do *youtube*”. Neste sentido, mesmo antes de se concretizar, este produto já fora idealizado a partir da e para a *internet*. Além disso, os temas foram propostos e negociados entre o grupo, que acordou que o cerne da discussão seria o preconceito de gênero e sexualidade, contudo a abordagem seria pela via do humor. Uma amiga do grupo de pesquisa sugeriu as alunas que as narrativas subvertessem o alvo do riso, era fazer rir de quem é preconceituoso e não de quem sofre o preconceito e, assim, desestabilizar o lugar do opressor na relação de preconceito. O humor é terreno fértil de criação de juízos de valor e lugares de poder a partir dos interesses hegemônicos. É um gênero que, sobretudo nos programas televisivos, cria estereótipos das diversas minorias da sociedade (gays, caipiras, pobres, negros, obesos entre outros) e produz potentes regimes de verdade por meio do riso, que, nesta relação, torna-se o código corporal que autoriza o preconceito. Com Luciana Miranda (2000) entendemos que:

A mídia hegemônica pela televisão representa um dos maiores difusores da “cultura da imagem” e conseqüentemente da produção de subjetividade contemporânea [...]. A televisão representa uma das maiores vias de acesso aos bens culturais e de entretenimento, gerando muitas vezes a massificação de gostos, desejos, costumes, valores, modos de pensar, enfim de subjetividades (MIRANDA, 2000, p. 13-14).

Com esta experiência, compreendemos que produzir uma narrativa audiovisual que pretende combater o preconceito, fugindo dos estereótipos, é uma tarefa simultaneamente corajosa, complexa e repleta de armadilhas. A estereotipação abarca redução, simplificação e tipificação das complexidades dos indivíduos, mostrando de forma acentuada apenas um aspecto entre muitas redes de subjetividades que nos atravessam. Um exemplo disso ocorreu durante as negociações e debates realizados na pré-produção acerca dos personagens que

habitariam as histórias. Nesta conversa, iniciada pela coordenadora da pesquisa, foi agenciada uma problematização sobre as subjetivações forjadas com o lugar da mulher na representação proposta, primeiramente, no esquete “A fofoqueira”. Provocamos as alunas quando questionamos, entre outros aspectos, o que poderíamos produzir, se colocássemos dois homens representando estes personagens fofoqueiros no lugar das mulheres. A partir desta discussão, as alunas criaram a cena da academia cujo preconceito partiria de um diálogo entre “machões”. Ao aprofundarmos esta análise, observamos novamente a ardilosa armadilha de sempre recorrer aos estereótipos para criticar o lugar do outro, seja este lugar passível de reprovação ou não. Mesmo sabendo que grande parte das escolhas foi definida a partir da decisão de elas mesmas atuarem³², me propus a pensar os vídeos conforme se constituíram enquanto produto final.

No esquete “A Fofoqueira”, a personagem Etelvina é mãe de um jovem *gay*. Embora as alunas soubessem que ser *gay* não se resume a afetações, adereços, roupas específicas etc., na cena, a representação deste personagem é bastante afetada e tipificada. Enquanto o vídeo revela o preconceito no discurso extremamente conservador das fofoqueiras, por outro lado, a representação do *gay* é fortemente estereotipada, exatamente à mesma maneira com que *gays* são representados nos programas humorísticos da TV, referência das quais as alunas almejavam se afastar drasticamente.

No esquete “Uma menina em campo”, mesmo havendo um casal heterossexual na cena, as alunas escolheram o casal lésbico como mães da menina em questão, fato que possibilita a interpretação de que a homossexualidade das mães pudesse, de certa maneira, influenciar a orientação sexual ou a identidade de gênero da criança. O fato de ela ser filha de lésbicas não limita sua subjetivação a vivenciar o futebol, que é reconhecido culturalmente no Brasil por um esporte do universo masculino. Estas questões surgem como uma provocação e indicativo da complexidade que envolve lidar com narrativas, imagens e estereótipos. É preciso estereotipar na comunicação audiovisual? Faz parte da construção da mensagem? Toda esta reflexão serviu para pensar que, para chegarem neste resultado, houve um enorme processo de problematização destas redes de conhecimentos e significação sobre gênero e sexualidades e que, ainda assim, não escapam de todos os estereótipos que estão amarrados na grande mídia. Deste modo, reafirmamos mais uma vez a intensa produção de questões promovidas pelo encontro entre as discussões de gênero e sexualidades e as narrativas

³² O fato de haver apenas meninas na turma limitou o número de personagens masculinos na composição das narrativas.

audiovisuais, o qual, de tão prolífico, torna-se irrecuperável. Afirmamos ainda que nenhuma análise pode invalidar o que estas alunas vivenciaram a partir desta experiência.

Assim como o grupo que produziu o documentário, elas também experimentaram, de outra maneira, ocupar o lugar do outro. Neste caso, ocuparam este lugar com seus corpos, emprestaram sua voz, seus traços e gestos em prol de ser outro sujeito momentaneamente. Ser o outro aqui é experimentar na pele esse lugar, é, de certo modo, ser lésbica por uma cena e ser mãe em outra, por exemplo. Experimentar esses lugares torna mais complexa a constituição de si, tecendo as forças que configuram suas subjetivações. Comprendemos então que esta experiência só foi possível porque elas escolheram e reivindicaram representar estes papéis, protagonizando estas narrativas.

A peça comercial “Mulheres de Verdade” corrobora a protagonização das professoras em formação nesta relação de intensa produção de si, tecida nos *espaçostempos* desta pesquisa.

Fernanda Bruno aponta que um dos traços da relação entre sujeitos e visibilidade na atualidade “é o ingresso do indivíduo comum e de sua realidade banal e cotidiana no domínio do que se supõe digno ou passível de visibilidade” (BRUNO, 2004, p.01). A escolha por protagonizarem as próprias narrativas audiovisuais é atravessada também por este desejo de ser visto promovido pela cultura da visibilidade. Ao se exibirem para as câmeras, elas assumem a espetacularização dos seus corpos anônimos e ingressam “no mundo da aparência” daquilo que se encontrava recolhido na interioridade ou na privacidade que atesta uma subjetividade, um sentido e uma experiência da intimidade que se constituem prioritariamente na exposição ao olhar do outro (BRUNO, 2004).

A seguir, trazemos alguns depoimentos que abordam a apropriação desta experiência tanto enquanto alunas quanto na condição de professoras em formação:

Eu acho que foi a única disciplina que todo mundo se sentiu à vontade pra se expressar. Em relação ao trabalho eu gostei muito de fazer esse trabalho, de mostrar um pouco o meu jeito, né? Eu gosto de rir e de fazer as pessoas rirem também! Não fiquei com vergonha de fazer o trabalho [...]. Eu não imaginava que eu fosse me soltar tanto na filmagem, porque foi a primeira que eu fiz. Sempre fui muito tímida com câmera, só com a câmera porque eu não sou tímida. E o que eu quero seguir na minha carreira é educação infantil mesmo e acho que trabalhar isso com as crianças dá super certo, porque elas gostam de conhecer coisas novas e, com uma câmera, não seria diferente. (Vanessa em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Estella, que dirigiu os vídeos, comenta:

A gente está se formando em Pedagogia, não necessariamente, mas provavelmente a gente vai dar aula, então eu tenho que me soltar. Eu sempre gostei de fazer esse tipo

de produção no colégio, por mais que eu não estivesse encenando, eu estava filmando. Mas eu sempre dava um jeitinho de encenar, fazer figurante. (Estella em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

E Ana Paula completa:

Eu vi que tem várias formas de se desenvolver a educação e os temas. No PPP, uma coisa que eu nem pensava e a gente foi desenvolver um vídeo! Uma coisa que ficou tão legal... e a gente viu todo mundo participando... eu acho que o mais legal foi ver todo mundo participando, conversando, aí teve aquela descontração que a gente fez do comercial da *Dove* que ficou super legal... foi legal pra fazer, mas pra editar nem tanto, né? Mas pra fazer foi super legal... mudou bastante e trouxe uma nova visão que às vezes está tão perto da gente, mas a gente não vê. (Ana Paula em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Adriano, o único menino da turma, ingressou na disciplina quando a pesquisa já estava na fase de produção, às vésperas das gravações, e analisa o uso da produção de narrativas audiovisuais no contexto da avaliação:

O processo de avaliação não necessariamente se dá numa prova, você pode trabalhar com o aluno de várias formas diversificadas. E eu acredito que na forma de filme, na construção de um trabalho visual, também é, e pode ser muito significativa pra uma criança, pra um aluno. (Adriano em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Deste modo, as estudantes subverteram os *espaçostempos* da Universidade e da Faculdade de Educação, quando deixaram a rotina de viverem sentadas em suas carteiras, tendo os livros, cadernos e textos como mediadores deste universo, e produziram conhecimento com os seus corpos, suas vozes, seus reboçados, seus olhares, sua sensualidade, seus sorrisos, com estas produções audiovisuais. Estes corpos embarcaram nessa produção de si, se moveram, se deram a ver, se encostaram e se afastaram da disciplinarização das escolas.

Entendo, portanto, que se trata de uma experiência formativa agenciada por estas produções audiovisuais. Formativa por tratar-se de um vídeo-formação, formação de subjetividades, de conhecimentos, o que implica se emocionar e desmistificar o lugar do outro. Sair do armário passa pela experiência de experimentar novos lugares, com todas as dificuldades, estereótipos e preconceitos, vivenciando também outras subjetividades. Juliana comenta:

Quando a gente fez aquele vídeo sobre o *Dove* eu acho que foi muito legal, porque a gente desconstruiu toda uma visão de que a mulher tem que ser bonita, tem que ser sensual, tem que ser perfeita! E a gente sabe que isso não existe! A gente viu muito isso na PPP. Toda construção que é feita através do ser mulher e toda desconstrução que a gente tem que fazer porque isso é uma inverdade, isso não existe. (Juliana em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Um ponto importante de negociação que envolveu esta pesquisa foi a minha relação com as teorias, manuais, técnicas e práticas da comunicação, bem como com os equipamentos de filmagem. No início da pesquisa, entendia que o meu papel no campo se limitaria ao de facilitadora da tecnologia que envolve aparatos formais de produção de imagens e sons e não se resumem apenas a máquinas, mas, sobretudo, contemplam as práticas da comunicação formal. Minha expectativa, até o primeiro contato com o campo, era de apenas ensinar os modos de produção da comunicação. Este foi o meu ponto de partida da pesquisa e, ao mesmo tempo, aponta por onde passaram minhas aprendizagens enquanto pesquisadora *nos/dos/com* os cotidianos.

Os *espaçostempos* vivenciados com a pesquisa não apenas me afetaram no lugar de comunicadora na educação, mas principalmente me forjaram enquanto educadora na comunicação, e hoje coabito estas e muitas outras possibilidades. Deste modo, compreendi que só foi possível transformar a vivência no campo em uma experiência prazerosa quando todas nós nos dispusemos a sair do armário. Quando nos jogamos para fora dele, enquanto nos permitimos aprender umas com as outras, quando problematizamos este lugar de ensinar, eu trazendo, como prioridade, aprender com elas e, do mesmo modo, elas propondo-se a aprender e a viver este lugar que eu propunha. Assim, da mesma forma que quando nos propomos a ver um filme estabelecemos um contrato de embarcar numa história, nós, enquanto corpo da pesquisa, estabelecemos um contrato de trabalho em conjunto, como células interdependentes deste corpo, nos adaptando, nos movendo e negociando com as diversas redes que nos entramaram. Seguem alguns depoimentos que explicam esta relação:

Eu acho também que era o novo. Eu acho que eu tenho muita dificuldade com o novo, eu não gosto de mudança: pra mim a pessoa tinha que nascer com a mesma pessoa, morrer com a mesma pessoa, com o mesmo namorado... eu não suporto mudar (muitos risos da turma). Então quando trocou da Simone pra Suellen pra mim foi um choque! Na verdade todo mundo pensou isso “e agora? Pelo amor de Deus?!” “Volta Simone!” Mas aí deu tudo certo! Todo mundo foi se adaptando, então eu acho que não deixa de ser um aprendizado porque eu vi que o novo talvez seja bom. Quando veio esse novo criou um vácuo, né? Quando a Suellen veio e se apresentou pra turma ficou todo mundo meio que naquela tensão. E no final deu tudo bem, deu tudo certo... A Suellen também mudou muito! MUDOU MUITOOO!!! Você chegou aqui igual Hitler! (muitos risos) (Camila em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014)

Estella conta sobre este movimento de negociação que surgiu com o estranhamento do primeiro contato na proposta de produção que apresentei ao grupo:

Eu acho que também é porque ninguém se conhecia. O nosso jeito de lidar foi diferente porque a gente sofreu aquele primeiro choque e a gente rejeitou suas

ideias. Era nosso jeito de criar e a gente queria manter isso [...]. Não foi só essa questão de quem mudou primeiro ou não mudou. A gente mudou também com a relação. Foi uma questão de aceitar o outro e o que veio junto. A gente sabia que a gente ia fazer um trabalho, que a gente ia participar dessa proposta, a gente não sabia como ia ser, então foi um aprendizado mesmo, dos dois lados, eu acho. Porque da mesma forma que você falou que você mudou a gente mudou muito também (Estella em entrevista para esta pesquisa em agosto de 2014).

Contextualizamos esta pesquisa numa perspectiva de “experiência estética”, definida por Seel (*apud* Guimarães, 2006, p. 16) como o ato de permitir experimentar uma experiência: “É estético o fato de fazer experiência das possibilidades de ter uma experiência”. O autor assinala o cotidiano como locus dessa experiência estética porque ele é indissociável da vida. Ele conjectura esta ideia dizendo que “a experiência estética traz consigo uma negatividade fundamental: fazer uma experiência não significa nem simplesmente recorrer ao já sabido, nem adotar imediatamente, o que é desconhecido”. Com ele, problematizamos ainda mais a os movimentos de negociações presentes na pesquisa e ratificamo-la conforme a descrição do autor:

A experiência procura integrar o que é estranho ao familiar (isto é, ao quadro de referências que era familiar), mas alargando e enriquecendo aquilo que até então constituía o limite de todo real possível. Como resposta a uma “coerção acontecimental”, a experiência estética é uma mobilização multidimensional (cognitiva, volitiva e emotiva), produzindo no confronto com um objeto problemático que é experimentado em uma situação não familiar. (GUIMARÃES, 2006, p. 16).

Nesta experiência, como já mencionamos, todos os sujeitos foram afetados em suas convicções e, desta afetação, negociamos e alargamos nossas redes. Neste sentido, Guimarães nos apresenta um novo diálogo com Seel, que define comunicação presentificante como:

O modo de articulação do sentido que, vinculado a uma situação e baseado em um conjunto de pressuposições compartilhadas, permite alargar e corrigir uma pré-compreensão dada ou ainda, introduzir, de maneira provocadora, um ponto de vista desviante (SEEL *apud* GUIMARÃES, p. 16).

Assim, pensamos não apenas nas tensões geradas com este tipo de experiência, bem como nos movimentos de confluência que se desencadeiam a partir de e com estas tensões, definido por Schaeffer como “conduta estética” (*apud* GUIMARÃES, p. 19). Para ele “conduta estética trata-se da atividade representacional (de natureza mental), marcada pela intencionalidade e dona” de alguns atributos, dentre os quais me interessaram dois em especial (*c* e *d*) por traduzirem algumas de minhas reflexões e aprendizagens com a pesquisa. Aqui Schaeffer (*apud* GUIMARÃES) elenca os atributos de uma conduta estética:

a) Ela comporta uma dimensão cognitiva que não se distingue inteiramente da nossa relação “banal” com o mundo; b) ela está assentada na percepção comum do mundo e não em uma abordagem científica ou reflexiva. É o mundo que “age” sobre nós, isto é, que nos afeta e nos obriga a ajustar nossas representações a ele; c) quando nos entregamos a uma conduta estética, nossa atividade torna-se fonte de prazer; d) aquilo que constitui o objeto de nossa atenção é dotado de propriedades que lhe concedemos não através de uma crença ou de um julgamento, mas por meio dos afetos; e) a conduta cognitiva é uma conduta interessada: sua natureza apreciativa e valorativa está ancorada, em última instância, na economia de nossos desejos. (GUIMARÃES, 2006, p. 19)

O que partilhamos destes conceitos é o entendimento de que a pesquisa, enquanto experiência estética, transcende valores. Gumbrecht (2006, p. 51) esclarece que “uma vez que a experiência estética se opõe ao fluxo da nossa experiência cotidiana, os momentos da experiência estética se parecem com pequenas crises”. Ela se insere em nosso cotidiano, para, além de confrontar perspectivas, também alargar modos de ser e existir no mundo. Guimarães assim explica:

O interesse estético reside unicamente nele mesmo, destituído de toda finalidade ulterior: “O que nós queremos é reencontrar nossa própria experiência em uma experiência”, afirma Seel. E se essa experiência se distingue das práticas da vida ordinária, não é para condenar suas limitações e maneiras de ver – desmentindo-as em sua inautenticidade –, mas sim para confrontá-las e transformá-las. (GUIMARÃES, 2006, p. 23)

Trilhamos um caminho cujas trocas de experiências e saberes com nossos pares, mestres e alunos forjaram outras formas de pensar e produzir narrativas audiovisuais e vimos a potência nestes encontros. Assim, para todos os envolvidos, a cada etapa foram agenciadas pequenas crises e, com elas, vivenciamos a tão falada experiência estética. Deste modo, todas somos autoras desta pesquisa. Mergulhamos de fato nesta experiência que, entre tantos movimentos propostos pelos estudos nos/dos/com, vivenciamos intensamente o de *fazer com*. Juntas tecemos, ombro-a-ombro, um envolvimento que passou por corpos, performances, gosto, tato e, sobretudo, produções de novas subjetividades.

Ao vivenciarmos a experiência de produzir narrativas audiovisuais que problematizaram as redes de conhecimentos e significações sobre gênero e sexualidades no contexto desta turma de formação de professoras, tecemos, com elas, um movimento pontual, se pensarmos numa escala macro e, do mesmo modo, muito amplo, se pensarmos nos *espaçostempos* compartilhados com a pesquisa. Elas me ajudaram a romper e alargar minhas perspectivas moldadas pela comunicação e me fizeram perceber que a prática de criar narrativas com imagens não é mais de exclusividade de um grupo regido por regras, formas e manuais técnicos. Estas *audiovisualidades* que produziram, carregam muito da liberdade

inventiva e do caráter experimental do vídeo, que, de certa forma, foi relegado a um lugar de menor valor artístico se comparado ao cinema, por exemplo. É nesta fonte de arte marginal que considero beberem as narrativas audiovisuais contemporâneas. Valter Filé (2000, p. 127) explica esta ideia:

Segundo Machado, o vídeo é uma mídia com sérios problemas de identidade sendo impuro, mimético, enfim, um enxerido que é um arremedo da nobre arte do cinema. Estas considerações, que guardam uma dimensão de verdade, longe de desqualificar o vídeo, potencializam-no como um instrumento deflagrador de processos comunicacionais. Se a câmera de vídeo, na sua falta de identidade, além de fazer produtos audiovisuais, se presta a tomar conta de crianças, de portarias de prédios e fábricas, de salões de supermercado, por que não pode ganhar outras dimensões no espaço-tempo da escola? (FILÉ, 2000, p. 127).

Com ele, Rincón (2002, p. 22) concorda que o vídeo, como experimento, é o lugar mais potente para a criatividade e, assim, para a produção de subjetividades.

Embora a TV e o cinema ainda sejam meios hegemônicos de comunicação, refletimos que as câmeras de vídeo, integrantes dos dispositivos móveis da atualidade, agem como extensão de nós e, com elas, registramos nossos cotidianos, fomentamos ideias e modos de existir no mundo.

A apropriação das tecnologias formais de produção de narrativas audiovisuais realizada pelos sujeitos desta pesquisa representa forças de resistência à lógica hegemônica da comunicação da mídia formal. São resistências que se apropriam, imitam e também se afastam destas lógicas. São pequenas luzes que podem partilhar e replicar outras muitas experiências estéticas nos *espaçostempos* da escola. Voltamos a Valter Filé para discutir esta relação destes *espaçostempos* com a comunicação e propor uma perspectiva que reconhece as singularidades destas práticas:

Nas práticas escolares, a comunicação pode ser um bom mote para pensarmos em novas produções de subjetividade, investindo-se em processos mais prazerosos, de autonomia e criatividade, burlando hábitos de subordinação. Devemos buscar, então, na educação-comunicação, não a transferência de dados e informações de um lugar a outro, mas oportunizar o surgimento de uma singularidade que possa fazer frente ao individualismo exacerbado pelos meios de comunicação (FILÉ, 2000, p. 128).

Nesta relação que os indivíduos contemporâneos estabelecem com as imagens, notamos inúmeros interesses e motivações. Contudo, as imagens da *internet*, dos vídeos caseiros, dos registros íntimos do cotidiano, mobilizam pontualmente subjetividades singulares e, por isso, mais potentes que aquelas impostas pelos meios de comunicação de massa. Comparamos então esta diversidade de interesses representada por cada produção singular a um pequeno corpo de luz que, ao apagar das grandes telas dos conglomerados da

comunicação, se sobressai à escuridão e continua existindo, interagindo, sempre em movimento, independente da vontade ou do controle daquelas forças hegemônicas. Aproprie-me da metáfora de Didi-Huberman, que trata estas singulares forças como vagalumes. Na sobrevivência dos vaga-lumes, jazem as resistências à opressão, e em contrapartida, a propagação das diferenças e das singularidades que fazem de nosso mundo um lugar repleto de múltiplas percepções e significações que coabitam o universo em meio a muitas outras luzes. Aqui me valho de suas palavras para projetar não apenas as reflexões que trouxe neste trabalho, mas para, além disto, provocar muitas outras que se cruzarão com as nossas:

Não vivemos em apenas um mundo, mas entre dois mundos pelo menos. O primeiro está inundado de luz, o segundo atravessado por lampejos. No centro da luz, como nos querem fazer acreditar, agitam-se aqueles que chamamos – por uma cruel e hollywoodiana antífrase [...] – as estrelas, [...] sobre as quais regurgitamos informações na maior parte inúteis. Poeira nos olhos que faz sistema com a glória eficaz do “reino”: ela nos pede uma única coisa que é aclamá-la unanimemente. Mas, nas margens, isto é, através de um território infinitamente mais extenso, caminham inúmeros povos sobre os quais sabemos muito pouco, logo, para os quais uma contrainformação parece sempre mais necessária. Povos-vaga-lumes, quando se retiram na noite, buscam como podem sua liberdade de movimento, fogem dos projetores do “reino”, fazem o impossível para afirmar seus desejos, emitir seus próprios lampejos e dirigi-los a outros. [...] Os vaga-lumes, depende apenas de nós não vê-los desaparecerem. Ora, para isso, nós mesmos devemos assumir a liberdade do movimento, a retirada que não seja fechamento sobre si, a força diagonal, a faculdade de fazer aparecer parcelas de humanidade, o desejo indestrutível. Devemos, portanto – em recuo do reino e da glória, na brecha aberta entre o passado e o futuro –, nos tornar vaga-lumes e, dessa forma, formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo, de pensamentos a transmitir. Dizer sim na noite atravessada de lampejos e não se contentar em descrever o não da luz que nos ofusca. [...] Os vaga-lumes desapareceram? Certamente não. Alguns estão bem perto de nós, eles nos roçam na escuridão; outros partiram para além do horizonte, tentando reformar em outro lugar sua comunidade, sua minoria, seu desejo partilhado (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 155-162).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU ATÉ A PRÓXIMA PARTIDA

Compreendi a vivência desta pesquisa como uma experiência de formação e, sobretudo, de um profundo estranhamento, no que se possa interpretar de mais abrangente em cada termo. Entendo que cada pesquisa fala muito, não apenas do campo, mas de nós mesmos, do que nos revelamos nela. Ponho-me então a refletir acerca dos sentimentos que me atravessaram neste caminho e me vejo num passado recente diante do “quadrado de concreto,”³³ me enxergando como um corpo que não pertencia a ele, vindo de outro endereço, me colocando na educação como visitante, enquanto na comunicação eu era moradora de longa data.

Penso então nos muitos aspectos desta casa que passei a habitar enquanto me tornava, num processo doloroso, uma pesquisadora *nos/dos/com* os cotidianos. Ao passo em que me permitia conhecer esta nova casa, me foram reveladas belezas deste lugar que só notei à medida que a habitava com mais intimidade. “A aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhemos, problematizamos”, nos diz Virgínia Kastrup (2001, p. 18). Aventuro-me em dizer que, nesta experiência, o estranhamento também foi uma potente condição para a tessitura de afetos. O que tentei explicar é que estranhar e amar são polos que se aproximam ao gosto de nossa vontade. Se nos propusermos a problematizar o outro, a esta ação atribui-se o desejo de conhecê-lo e, assim, de aprender com ele. Foi sob esta condição que nós, sujeitos desta pesquisa, tecemos nossos afetos.

Em meu processo de invenção engendrado com a pesquisa, ao passo que buscava problematizar aquele *espaçotempo*, me aproximava e me afeiçoava a ele. Então passaram a me encantar; da saída da estação do metrô Maracanã, às bucólicas luzes do prédio, que se acendiam ao fim da tarde; à bela simetria das linhas curvas da concha acústica com as linhas das janelas dos doze andares; aos prazeres de vivenciar uma pesquisa numa Universidade que acolhe a comunidade e tem sempre as portas abertas; e, sobretudo, ao privilégio de me formar uma educadora sob a égide dos estudos *com* os cotidianos, tendo dividido esta experiência com aqueles sujeitos.

De fato, entrara de corpo inteiro na pesquisa porque, até muito depois do primeiro contato na primeira aula, não me dei conta de que as maiores negociações e embates aconteceriam em mim. Tive que escolher entre permanecer com minhas convicções de que só

³³ Modo intencionalmente provocador com o qual me referia à universidade, no meu processo de adaptação e crise com o campo.

era possível produzir audiovisual da maneira que eu conhecia (reconhecida pela comunicação) ou engendrar com aquelas estudantes um modo de produção audiovisual híbrido, que seria de fato a minha intervenção em suas práticas e vice-versa. Muito tempo depois do primeiro contato com aquela turma de PPP, compreendi verdadeiramente que há outros modos e apropriações daquela prática de cujos processos me considerava profunda conhecedora. Entendi de fato que não há amarras, não há formatações para a criação, que os artefatos audiovisuais não pertencem apenas a um grupo preparado para eles, que cada sujeito apropria-se e incorpora maneiras muito particulares de interação com a produção audiovisual.

Minha voz inscrita neste relato fala em tom propositalmente pessoal e insiste em dizer que, além das aprendizagens tecidas com as riquíssimas problematizações teóricas, partindo do meu estranhamento, ressignifiquei e reconheci meu lugar nesta nova casa. Deste modo, o quinto movimento de Alves (2008), que esclarece a importância de se fazer pesquisa *com* as pessoas, me ensinou a enxergar o campo, a princípio um lugar estranho, como o meu lugar. Assim, atribuo a minha aprendizagem às experiências singulares vividas com as crises e suas superações, proporcionadas por cada sujeito desta pesquisa. A cada um deles sou profundamente grata.

Além do que produzimos entre os sujeitos desta pesquisa, agenciamos também uma significativa experiência ao vivenciarmos a produção de narrativas audiovisuais no contexto da formação de professoras. Com esta experiência, considero que tecemos importantes redes de conhecimentos e significações, não apenas sobre as questões de gênero e sexualidades, bem como acerca do que se pode produzir quando foram criadas narrativas audiovisuais com aquelas professoras em formação. Cada uma delas apropriou-se de maneira singular desta experiência e, por este motivo, não tenho condições (nem a isso me proponho) de esquadrihar os desdobramentos que se darão a partir dela. O que sei é que, ao realizarem estas narrativas audiovisuais, as alunas produziram conhecimentos com seus corpos. Saíram do armário não apenas seus corpos, e sim, como nos diz Guattari (1981, p. 23), fizeram com que os corpos, todos os corpos, conseguissem livrar-se das representações e dos constrangimentos do “corpo social”, bem como das posturas, atitudes e comportamentos estereotipados que o autor denomina *devoir outro*: “trata-se muito mais de um *devoir outro*, trata-se de uma etapa para tornar-se diferente daquilo que o corpo social repressivo nos destinou autoritariamente” (GUATTARI, 1981, p. 23). Os sujeitos desta pesquisa deram-se a ver, a tocar, a experimentar o lugar do outro, alargando assim suas subjetividades e *saberesfazeres*.

Afirmo que não entendo a experiência vivida nesta pesquisa como prova acabada. Minha aposta é que, ao contrario de chegada, de fim, ela representa muitos inícios e partidas. Minha fé está nestas professoras que se movimentaram para além das amarras técnicas, das cadeiras da escola, do papel e da caneta e, sobretudo, para além da produção do preconceito, da violência e da discriminação que ainda hoje habitam nossa sociedade.

Assim, chego até aqui porque mudei, porque nos estranhei e, deste modo, produzi outras subjetividades, conhecimentos e valores, e já estou à espera da próxima partida.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. G. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade*. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 1, p. 49-66.

_____. Dois fotografos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçostempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al. (Orgs.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 195.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N. G.; GARCIA, R. L. (orgs.) *O Sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, p. 1-8, jan/dez 2003.

_____. Lembranças em imagens. In: PASSEGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de, MOMBERGER, Christine Delory (Orgs.). *Narrativas de Formação e Saberes Biográficos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 175-195.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; ZAMBONI, Jésio. Gaguejar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.). *Pesquisar na Diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 121-123.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: I fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: II a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRUNO, Fernanda. Circuitos de vigilância: controle, libido e estética. In: LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César. *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; PEDRO, Rosa. Entre aparecer e ser: tecnologia, espetáculo e subjetividade contemporânea [on-line]. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/errata/RosaPedroFernandaBruno.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2015.

CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e Pesquisa: em diálogo sobre olhar e a construção da questão. *Revista Teias*, Revista da Faculdade de Educação da UERJ, Rio de Janeiro, Ano 2, n. 4, p. 115-121, jul./dez. 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. v.1 Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Simone Gomes da. *Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Uerj, 2014.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Giles. *O Abecedário de Giles Deleuze*. 1988, p.86-90. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casa Nova, Márcia Árbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Estudos Culturais, 7).

FILÉ, Valter. O tamanho do mundo. In: FILÉ, Valter (org). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000, p.113-128.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985, p. 5.

FOUCAULT, Michel. *Revista Brasileira de Educação*. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott. Confabulações da alteridade: imagens dos outros (e) de si mesmos. In: GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (org.). *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GUATTARI, Félix. Cheguei até a encontrar travestis felizes. In: _____. *Revolução Molecular*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 43-45.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KILPP, Suzana. Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana (Orgs.). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p.223-238.

_____. Imagens conectivas da cultura. In: SILVA, Alexandre Rocha da; ROSÁRIO, Nísia Martins do; KLIPP, Suzana (Orgs.). *Audiovisualidades da cultura*. Porto Alegre: Entremeios, 2010, p. 19-20.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Uma sequência de atos. *Revista Cult*. Dossiê Judith Butler, São Paulo, n. 185, ano 16, p. 1-4, 2013.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Santa Catarina, n. 2, ano 9, p.541-553, 2001.

GUIMARÃES, César. O que ainda podemos esperar da experiência estética? In: GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos (Orgs.). *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 13-26.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Pequenas crises: experiência estética nos mundos cotidianos. In: GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos (Orgs.). *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p.50-63, Trad. Georg Otte.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter (org). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000, p. 83-112.

MIRANDA, Luciana Lobo. Protagonismo Juvenil: fragmentos de um olhar. In: FILÉ, Valter (org). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000, p. 9-24.

MISKOLCI, Richard. Crítica à hegemonia heterossexual. *Revista Cult*. Dossiê teoria queer, São Paulo, n. 193, ano 17, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Guimarães (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Celia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n. 95, ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 14 dez. 2010.

PEREIRA, Marcos Vilela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v 18, n.52, p. 213-244, jan./mar. 2013.

PRADO FILHO, K. Desnaturalizar. In: FONSECA, T.; NASCIMENTO, M.; MARASCHIN C. *Pesquisar na Diferença*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p.73-74.

QUÉRÉ, Louis. O caráter impessoal da experiência. In. LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César (orgs). *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.19-38.

RINCÓN, Omar. *Televisión, video y subjetividade*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. Experiências de convergência: inovação na análise e na expressão audiovisual. In. BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição (orgs). *Educação e imagens: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens*. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 23-36.

SANTAELLA, Lúcia. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP, 2000.

SOARES, Maria da Conceição S. *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença: Modos singulares/coletivos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares*. Projeto de Pesquisa, 2012.

SOARES, Maria da Conceição S. Ownnnn!!! Sobre meninas, filmes fofos e redes de significações e subjetividades tecidas com o curso de formação de professores. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. 1. ed. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p.191-202.

_____. *A comunicação praticada com o cotidiano da escola: currículos, conhecimentos e sentidos*. Vitória: EspaçoLivros, 2009.

SOARES, Sérgio J. Puccini. *Documentário e Roteiro de Cinema: da pré-produção à pós-produção*, 2007, p. 21-22; 27. Disponível em: <http://www.renatodelmanto.com.br/casper/Roteiro_de_Documentario_SergioJosePuccini_Unicamp.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SALLES, F. Manual de Cinematografia. Etapas da Produção Cinematográfica. 2008, p.1-3. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/downloads/doc_download/3-apendice-2-etapas-da-producao-cinematografica>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ANEXO A – Autorizações para utilização de imagens

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Caroline de Lya Fávares portadora da
Cédula de Identidade RG nº 23810521-4, inscrito no CPF sob nº
, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos. 74847865723

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença: modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014

Caroline de Lya Fávares

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Suzamella de Saute da Silva portadora da Cédula de Identidade RG nº 27.430.564-8, inscrito no CPF sob nº 142.489927-50, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014.

Suzama Glara de Saute da S.

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Patrícia Ismênia da Silva Melo portadora da
Cédula de Identidade RG nº 21791264-1, inscrito no CPF sob nº 13053528746
, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014.

Patrícia Ismênia da Silva Melo

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Sabela Pereira Bique portadora da Cédula de Identidade RG nº 23.984.086-1, inscrito no CPF sob nº _____, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014

Sabela Pereira Bique

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Mariame Justo M. de Silva portadora da
Cédula de Identidade RG nº 27614636-2, inscrito no CPF sob nº 147 759 91
79,
, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014

Mariame Justo M. de Silva

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Carla Silva Sobrinho portadora da
Cédula de Identidade RG nº 22.144.756-8, inscrito no CPF sob nº 543.366.917-7
, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 14 de Agosto de 2014

Carla Silva Sobrinho

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Lucimara Subseiza Dias de Paula portadora da Cédula de Identidade RG nº 25619439-5, inscrito no CPF sob nº 14946378783, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014

Lucimara Paula

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Ana Paula Roza da Silva portadora da
Cédula de Identidade RG nº 27 976 272 8, inscrito no CPF sob nº 4510404570
, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014

Ana Paula Roza da Silva.

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, ADRIANO SALVIANO DA SILVA FILHO portadora da Cédula de Identidade RG nº 24.186.046-9, inscrito no CPF sob nº 128.816.777-0, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de Agosto de 2014

Adriano Salviano da Silva Filho

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Anna Paula Marques Varias portadora da Cédula de Identidade RG nº 28.155.681.1, inscrito no CPF sob nº 146.132.18756, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014

Anna Paula M. Varias

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Vanessa Lima Franco portadora da
Cédula de Identidade RG nº 24.740.963-4, inscrito no CPF sob nº 147.905.917-0
, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de Agosto de 2014

Vanessa Lima Franco

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Daniela Maria da Silva portadora da
Cédula de Identidade RG nº 25.576.118-1, inscrito no CPF sob nº J45.066
627-25, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014

Daniela Maria da Silva

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Juliana Marques da Silva portadora da
Cédula de Identidade RG nº 25.556.347-0, inscrito no CPF sob nº 137.103.597-0
, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença: modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2014

Juliana Marques da Silva

s

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Fabiana Mendes Folly portadora da
Cédula de Identidade RG nº 13048583-2, inscrito no CPF sob nº 922482276
, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2014

Fabiana Mendes Folly

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Elisângela Tavares Lordeiro portadora da Cédula de Identidade RG nº 254793664, inscrito no CPF sob nº 14542717, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmico.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença: - modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2014

Elisângela Tavares Lordeiro

Estela

Autorização de Uso de Imagem

Eu, Estella Saraiva Longa portadora da Cédula de Identidade RG nº 263610834, inscrito no CPF sob nº 14660696782, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmico.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença: - modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2014

Estella Saraiva Longa

Autorização de Uso de Imagem

Eu, ARISLA KIKALAMYN ROSA DE CARVALHO portadora da Cédula de Identidade RG nº 24.772.535-1, inscrito no CPF sob nº 129.130.697-89, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmico.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2014



Arisla Kikalaminha Rosa de Carvalho

Autorização de Uso de Imagem

Eu, _____ portadora da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, autorizo o uso de minha de imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014

Autorização de Uso de Imagem

Eu _____, portador (a) da Cédula de Identidade _____, inscrito (a) no CPF sob nº _____, responsável pelo menor _____, autorizo o uso de sua imagem para fins exclusivamente acadêmicos.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem em todo o território nacional e no exterior, em publicações como: textos científicos, publicação em livros voltados para área da educação, apresentações em seminários e palestras visando à difusão do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença: modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares pesquisa.*

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014

ANEXO B – Roteiros do grupo da ficção

Vídeo se inicia com a imagem de uma tela de um computador e alguém clicando em um vídeo do *Youtube*, que no caso, será o vídeo produzido pelo grupo. (EDIÇÃO)

ESQUETE I (Paródia da propaganda da *Dove*)

Personagens: Várias mulheres (nós estudantes) de físicos diferentes (magra, alta, gorda, magra, cabelos enrolados, lisos, etc) peludas

Figurino: Roupas curtas brancas e pelos/ bigodes artificiais

Cenário: Fundo branco limpo, efeito de vento no cabelo das mulheres (ventilador)

Cena Interna:

As mulheres farão diversas poses alegres, conversarão entre si, darão gargalhadas. Esta terá a intenção de mostrar o quanto elas são felizes e se sentem bem mesmo não seguindo o padrão de beleza imposto pela sociedade.

Nesta filmagem haverá um Narrador, que fala sobre o produto/marca.

O vídeo terá cinco segundos e será “pulado” como as propagandas de vídeos do Youtube.

ESQUETE II (Cena da fofqueira)

Quatro personagens: Etelvina (aluna: Elisângela), amiga de Etelvina (aluna Vanessa), neto homossexual(amigo da Anna) e amigo do neto(Amigo da Fabiana).

Figurino:

Etelvina: vestido florido pouco arrumado(Elis) e avental (Elis)

Amiga de Etelvina: Bob no cabelo(Carine) vestido pouco arrumado(Rosângela)

Cenário:

Duas salas (Casa da Suelen)

Dois telefones (Isabela e Camila)

Panela de pressão

Cena I Externa:

- Filmagem de uma vila (durante o dia)
- Filmagem da amiga de Etelvina, sentada no sofá de sua casa, lendo revista
- Filmagem de Etelvina lavando louça, som da panela de pressão ao fundo
- Amiga de Etelvina, entediada, disca (telefone/celular) para a Etel
- Etelvina seca suas mãos e atende ao telefone

Cena II Interna:

Neste momento filmaremos dois momentos – um de Etelvina falando ao telefone em sua casa e outro de sua amiga sentada no sofá conversando com Etel- contudo na edição colocaremos as duas cenas juntas na mesma tela (divididas para dar a impressão de que são situações que ocorrem simultaneamente).

Etelvina: - Alô!

Amiga: - Alô, Etelvina?

Etelvina: - Fala! Sô eu. (feição de impaciente)

Amiga: - Você viu a hora que a separada chegou? (tom de curiosidade)

Etelvina: - E não vi? (feição da senhora muda e fica super interessada no assunto) Eu tava acordando quando escutei o barulho do motor do carro de um dos homens dela. Tá que tá aquela mulher! Com a periquita em chamas! E depois cê não sabe, vi o “sobrinho” do velho viado! (risadas altas e sarcásticas) Aquilo é gogoboy disfarçado de operador de telemarketing. (mais risadas) Olha essa vila já foi de respeito, sabe? (feição de nojo e desgosto) Um lar para famílias decentes. Mas agora é reduto de separada, puta e viado! Sabe, né? O cara da última casa... VIADO, BICHA! (tom arrogante)

Amiga: - Noossa! Mentira? Que desperdício... Um homão daquele!

(barulho de porta abrindo e posteriormente voz masculina, porém fina e aguda ao fundo)

Neto de Etelvina: - Vózinha! Cheguei!

Etelvina: - Só um minutinho! (diz se dirigindo á sua amiga ao telefone e vira-se para o rapaz)
Oi meu amor! Vovó tá aqui!

Neto de Etelvina: -Vó vou estudar com o Ricardo no quarto! (barulho de porta batendo)

(Etelvina faz “caras e bocas”, mas retorna ao telefone com a amiga)

Amiga: - Noossa! Que voz mole foi essa? (feição e tom de voz de indignação) É teu neto? Desmunhecando? E você falando do vizinho... (feição de reprovação)

Etelvina: - É. Tá com o namoradinho dele. (fala rápida) Olha, vou ter que desligar, que minha panela tá no fogo.

(foco da câmera na expressão de Etelvina)

ESQUETE III (não realizado)

Personagens: três homens fofoqueiros (homem 1, homem 2 e homem 3); um “fortão mal encarado”; filho do “fortão mal encarado”.

Figurino:

Cenário: placas que anunciem aulas de dança, capoeira etc.; fundo espelhado, tipo academia (parede do laboratório de informática).

Cena

Três homens conversam entre si enquanto esperam seus filhos saírem do jiu-jitsu. Falam mal da aula de balé, do professor homem, de um aluno menino que está na aula.

Chega o “fortão mal encarado”, os três cumprimentam o quarto homem e perguntam se ele está ali para pegar seu filho no jiu-jitsu, e o fortão responde que não, veio pegar o filho que faz balé.

Na mesma hora os outros homens mudam de opinião sobre o balé, e começam a falar que é super legal fazer balé e mencionam um bailarino super famoso e “pegador”.

Close no fortão que não sorri.

ESQUETE IV (Cena Final)

Cena Interna:

Todos sairão do armário:

*A senhora com a outra fofoqueira (troca de carinhos)

* O bailarino com uma menina

* O fortão se admirando e passando pó em seu rosto.

* O netinho sai com seu namorado.

Após tudo isso, todos os outros idealizadores vão sair do armário (idealizadores com suas funções).

Site para pegar trilhas sonoras: creativecommons

Calendário:

11/12 – Primeira cena: Fofoqueira e sua amiga

08/01 - Cena: Comercial da *Dove*

15/01 – Cena da academia

22/01 – Cena Final: Saída do Armário

29/01: Emergência

Contato da Suelen: Vivo: 995226684 Tim: (27) 98826-2526

Endereço: Rua Antônio Salama, número 50, apartamento 202 – Vila Isabel (Próximo ao Shopping Tijuca).

ANEXO C – DVD com os vídeos produzidos durante na/com a pesquisa