UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UM PERCURSO DE EXPERIÊNCIA: VIOLÊNCIA E SILÊNCIO – IMAGENS DE UMA PESQUISA NA ESCOLA

ROBERTA LUCIANA CUSTÓDIO BIANCHINI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – *CAMPUS* DE RIO CLARO

ROBERTA LUCIANA CUSTÓDIO BIANCHINI

UM PERCURSO DE EXPERIÊNCIA: VIOLÊNCIA E SILÊNCIO – IMAGENS DE UMA PESQUISA NA ESCOLA.

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Rio Claro
2010

370.15 Bianchini, Roberta Luciana Custódio
B577p Um percurso de experiência: violência e silêncio - imagens de uma pesquisa na escola / Roberta Luciana Custódio Bianchini. - Rio Claro : [s.n.], 2010
117 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: César Donizetti Pereira Leite

1. Psicologia educacional. 2. Educação. 3. Adolescente. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Um percurso de experiência: violência e silêncio - Imagens de uma pesquisa na escola

AUTORA: ROBERTA LUCIANA CUSTÓDIO BIANCHINI
ORIENTADOR: Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. CESAR DONIZETI PEREIRA LEITE
Departamento de Educacao / Instituto de Biociências de Rio Claro

Prof. Dr. SILVIO GALLO
Faculdade de Educação / Unicamp

Profa. Dra. DIRCE DJANIRA PACHECO ZAN
Departamento de Ensino e Práticas Culturais (Deprac) / Universidade Estadual de Campinas

Data da realização: 25 de agosto de 2010.

A todos aqueles que passaram pelo meu caminho e preencheram o meu caminhar com mais alegria

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida e pelas oportunidades que, através dela, pude merecer.

Agradeço ao meu pai *(in memorian)* pela presença constante em minha vida, através de seus exemplos e valores.

Agradeço à minha mãe pela oportunidade de vida.

Agradeço ao Hamilton, meu marido e companheiro, pelo seu apoio, paciência e incentivo durante todo o meu percurso.

Agradeço minha tia Esmeralda, pelo seu infinito amor e bondade que sempre me impulsionam a seguir adiante.

Agradeço ao meu primo Evaldo pelo carinho e amizade.

Agradeço a toda minha família pelo encorajamento e alegrias partilhadas.

Agradeço ao Odair pela amizade, confiança em sempre me impulsionar para o melhor.

Agradeço ao professor e orientador César pela confiança, acolhimento e realização de um trabalho para além das limitações.

Agradeço ao grupo Gep linguagens e I-Mago pela participação, colaboração e incentivo, mostrando que as relações acadêmicas podem ser estendidas para as relações afetivas.

Agradeço a Mariângela pela amizade que tornou mais fácil e prazeroso meu caminho na academia.

Agradeço a Thaís, Tatiane e Marcelo pelo carinho, colaboração e partilha de afetos.

Agradeço ao Marcio Bianchini por todo apoio (e socorro!) técnico durante a pesquisa.

Agradeço a FAPESP pela oportunidade de otimização das minhas realizações acadêmicas.

Agradeço a todos os violeiros e violeiras (Violar- UNICAMP), pelo conhecimento e amizade que pude compartilhar.

Agradeço a SAEPE por todo apoio nos mais variados momentos.

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

Cecília Meireles

RESUMO

O presente trabalho resulta de discussões em torno das relações entre o silêncio, como forma de linguagem, a experiência, sob a ótica benjaminiana e, os processos de violência que permeiam a sociedade e, em particular, os adolescentes. A partir das reflexões em torno da violência, tendo em vista os modos de anulação e de constituição de experiência como modo de vida e produção de sentidos, e vislumbrando o silêncio como uma possibilidade de significar, experimentar e manifestar a violência se constituiu como objetivo deste trabalho: discutir o silêncio e a experiência como formas de produção de sentidos, buscando suas relações com os modos de manifestação da violência. Como instrumento específico, para que a metodologia percorresse seu caminho, utilizamos um dos meios de comunicação de massa, o cinema. Durante o desenvolvimento da pesquisa, aventamos as possibilidades de olhares circularem por entre movimentos que desencadearam outros olhares, pistas e vestígios, nos guiando através do Paradigma Indiciário e possibilitando aberturas de produção de sentidos, de caminhos e descaminhos metodológicos, que apresentaram diferentes olhares sobre o percurso da pesquisa. Dessa forma, pensamos essa pesquisa enquanto processo, enquanto caminho, enquanto experiência. Não nos concentramos em interpretações que se encerrem apenas em um sentido, pelo contrário, nos esmeramos em permitir o olhar que vislumbra múltiplos sentidos, possibilitando que o produto da pesquisa também se torne veículo de transmissão de outros e novos conhecimentos.

Palavras – chaves: Silêncio. Experiência. Violência. Adolescente.

ABSTRACT

This work is the result of discussions about the relations between the silence, as a form of language, the experience, in the Benjaminian perspective, and the violence process that permeate the society and, in specific, the teens. From reflections around the violence, in view of the annulment' modes and the experience constitution of as a way of life and senses' production, and visualizing the silence as a possibility of the to signify, to try, and to express the violence is the objective of this work: discuss the silence and the experience as forms of senses' production, seeking its relations with the modes of violence expression. As specific instrument, so that the methodology sprinting your path, employed one of the mass' media, the cinema. During the research development, occurred the possibilities of the looks be spread around the movements that unleash other looks, tracks and traces, guiding us through the Ginsburg's Indiciary Paradigm and enabling production senses overture, the methodological paths or not paths, who presented different looks on the research trajectory. This form, we think this research as a process, while path, while experience. We not focused on interpretations which them only in one direction, on the contrary, up to allow multiple senses look envisaging, enabling the research product also becomes the vehicle of transmission to others and new knowledge.

Keyword: Silence. Experience. Violence. Adolescent.

SUMÁRIO

Página

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: SENTIDOS QUE DESLIZAM POR/ENTRE UMA TRAJETÒRIA.....09

2. VIOLÊNCIA ‘E” SILÊNCIO ‘E’ EXPERIÊNCIA: CONSIDERAÇÔES PRELIMINARES.....17

2.1 Violência: o outro de/em nós mesmos.....17

2.2 Violência.....19

2.3 Silêncio.....26

2.4 Experiência.....30

3. CAMINHOS E DESCAMINHOS DE PESQUISA.....40

3.1 Cinema: espaço e caminho para a produção de sentidos.....42

3.2 Percorrendo um caminho através de: marcas, vestígios, indícios.....48

4. PESQUISA E EXPERIÊNCIA: ENTRE “RECUSAS” E SILÊNCIOS E SENTIDOS.....58

4.1 Idas e vindas à escola: experiência, experimentar, experimentando.....74

4.2 Idas e vindas à escola: tecendo outros caminhos.....88

5. OLHARES, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS... CAMINHOS E (IN)CONCLUSÕES.....100

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....105

7. ANEXOS.....109

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: SENTIDOS QUE DESLIZAM POR/ENTRE UMA TRAJETÓRIA

O debate da educação vem, ao longo do tempo, ganhando as mais diferentes variações, desde questões que envolvem os problemas de aprendizagem de crianças e adolescentes, até questões familiares ou de Políticas Públicas. Tais questionamentos têm ocupado diferentes espaços em variadas pesquisas, indicando, sempre, possibilidades de reflexões e avanços na área da Educação.

O fato é que, ao mesmo tempo em que observamos o avanço dos mais diferentes trabalhos, verificamos, também, que os temas sobre os chamados "problemas da e na escola" se ampliam e ganham muitas variantes, nem sempre conseguindo chegar ao esperado. Tais temas podem ser encontrados em Sposito (2001), por exemplo, quando esta pesquisadora expõe: a expansão do ensino público sob condições precárias, evidenciadas na ausência de investimentos na rede escolar e na formação de docentes; a ausência de projetos educativos capazes de absorver a realidade escolar; a crise da eficácia socializadora da educação escolar, que não se configura como canal seguro de mobilidade social ascendente; o padrão de sociabilidade entre os alunos, marcado por práticas violentas – físicas e não físicas.

No contexto dessa reflexão sobre questões relativas à educação venho construindo minha trajetória acadêmica e profissional, norteando-a mais especificamente pela temática da violência. Desde a minha graduação, venho desenvolvendo trabalhos de pesquisa e de atuação profissional que discutem a violência e suas formas (Projeto de Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq, intitulado: "Identidade e Violência: um estudo psicossocial sobre maus tratos na infância e adolescência, nos âmbitos privado e público") [1].

Inicialmente, me envolvi, de modo específico, com a questão da violência doméstica, onde o projeto supracitado se preocupou em atender aos seguintes

[1] Projeto de Iniciação Científica desenvolvido durante a graduação na UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba – entre os anos 1997 e 1998. Processo CNPq nº. 109989/1997-0.

objetivos: a) investigar a relação identidade e violência, analisando suas mediações sob o prisma da Psicologia Social; b) propiciar espaços de reflexão junto à equipe profissional do CRAMI, visando identificar possibilidades de articulação multidisciplinar e c) divulgar os resultados junto à sociedade civil e poder público, com a intenção de sensibilizá-los para a gravidade do problema e da urgência de elaborar alternativas de intervenção.

Terminada a graduação, minha preocupação com estas questões se manteve presente. Imersa nestas discussões, fui eleita membro do Conselho Tutelar na cidade de Rio Claro, por duas gestões consecutivas (2000/2003-2003/2006). Ocasião que me proporcionou a oportunidade de transitar por espaços onde a violência, em suas mais variadas formas e apresentações, permeava a minha atuação profissional. De acordo com as atribuições e competências conferidas ao conselheiro tutelar, expostas nos artigos 136 e 147 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), pude acrescentar conhecimentos que contribuíram para minhas reflexões sobre o tema.

Enquanto membro do Conselho Tutelar, participei de eventos (cursos, palestras, conferências) que engendravam a discussão em torno de múltiplas formas de violência, inclusive a escolar; fator, este, que favoreceu a aproximação com questões e acontecimentos nas escolas que, por sua vez, descortinaram as formas de conflitos e dificuldades presentes nas relações entre pais, alunos, funcionários, administração escolar, enfim, com o poder público. Dessa forma, vários questionamentos me inquietaram, uma vez que as reflexões sobre a violência escolar ganharam contornos mais definidos na construção de alguns conhecimentos e subjetividades.

Em busca de outras possibilidades de compreensão, à procura de cenários para dialogar com minhas reflexões acerca da violência escolar, deparei-me com a oportunidade de avançar em tais estudos, em torno de uma discussão que permitiu interlocuções com os processos de violência que permeiam a sociedade e, em particular, os adolescentes.

Com o objetivo de construir elementos para a problematização da pesquisa, atentei para a ponderação em torno das diferentes noções sobre violência que se delineiam em nossos discursos e em nossa prática social, sendo que estas, muitas vezes, são percebidas, sentidas como algo natural, definindo, assim, tanto práticas educativas como modos de sentir, de experimentar.

Em 2008, ao ingressar no Programa de Pós Graduação da UNESP – Rio Claro, como mestranda, tive a oportunidade de conhecer um projeto de pesquisa[2] desenvolvido por algumas pesquisadoras deste Programa em conjunto com professores da Universidade Complutense de Madri, em parceria com a Universidade de Alcalá de Henares, ambas na Espanha. Tal projeto tem caminhado no sentido de identificar as dificuldades que a escola enfrenta diante de situações de conflitos com alunos, pais, comunidade.

Com essa pesquisa, meus questionamentos se expandiram, uma vez que pude relacionar a ideia de violência com as diferentes formas de linguagem, em particular o silêncio, bem como, com a experiência.

Assim, a presente pesquisa problematiza questões em torno da violência escolar, levando-se em consideração as formas de anulação e de constituição de experiência como modo de vida e produção de sentidos, além de vislumbrar o silêncio como uma possibilidade de significar, de experimentar, enfim, de produzir sentidos.

Tais sentidos que contemplam a subjetividade não são facilmente capturados. Dificilmente os encontramos prontos, encerrados, estagnados, ao contrário, caracterizam-se pela flexibilidade e mobilidade, que deslizam por entre seus significados, seu imaginário.

Portanto, temos silêncio ‘e’ violência ‘e’ educação como dispositivos de discussões e de interconexões. Nessa direção, propomos uma pesquisa realizada no campo educacional, mais precisamente numa escola de periferia, por meio da qual emergem as questões que envolvem o silêncio como aquilo que, muitas vezes não cabe, não consegue expressar-se em palavras. Sob esse aspecto, há um entrelaçamento dos temas pertinentes à violência e suas variadas formas de manifestações e das minhas inquietações acerca de tais temas, facultando que conhecimentos e experiências problematizados na pesquisa se ampliem e sejam contemplados a partir de vieses mais significativos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, aventei as possibilidades de olhares circularem por, entre movimentos que desencadearam outros olhares, pistas e

[2] Projeto de Pesquisa, intitulado: “Violência na Escola: a influência do clima organizacional e das relações familiares”. CAPES/MEC-DGU-Processo 138/07.

vestígios, oferecendo brechas à produção de sentidos, de caminhos e descaminhos metodológicos.

Alguns deslocamentos de olhares se entrecruzavam por movimentos contraditórios, por trilhas sinuosas, perseguindo detalhes experimentados ao longo da jornada, confluente com Pais (2003) quando indaga: “por que não cultivar o anarquismo do olhar?”

Enquanto idas e vindas descortinavam sentidos, a capacidade de surpreender-se com o que parecia corriqueiro abria espaço para perplexidades e indagações, imprimindo expressão aos contornos das relações entre os temas de pesquisa propostos.

Dessa forma, entrelaçando as temáticas: violência, silêncio e experiência, localizamos essa pesquisa em sua própria trajetória, em modos de olhar e deixar desenrolar o seu percurso, acercando-se de conhecimentos expressos por sentidos que se aproximem do sensível.

Assim, ao levar a pesquisa até uma escola, experiências foram se constituindo durante o período em que a mesma se desenvolvia, produzindo marcas, vestígios de silêncios que foram se configurando, em alguns momentos, como produtos e/ou produtores da violência.

O processo de pesquisa é marcado, portanto, por ‘recusas silenciosas’[3], identificadas, por exemplo: na dificuldade de formação do grupo de adolescentes que se comprometiam em participar das sessões de filmes, porém não compareciam aos encontros marcados; na quebra dos aparelhos eletrônicos (vídeo e DVD), revelando um ‘descaso silencioso’, através do descomprometimento do vice-diretor em atentar para o que realmente estava acontecendo com aqueles aparelhos (que, na realidade, não estavam quebrados) e que, em suma, atrasavam o processo de pesquisa; nas férias do vice-diretor, que também concretizaram uma negação silenciosa, um descaso relativo à pesquisa, uma vez que, apesar de consentir com o desenvolvimento da mesma em sua escola, não autorizou a presença da pesquisadora naquele espaço durante sua ausência; no fato de ter alocado os móveis e materiais da sala de informática, na sala de projeção e, ainda, não aceitando nenhuma outra possibilidade de oferecimento de espaço para que as

[3] Termo utilizado a partir de uma consideração realizada pelo professor Silvio Gallo durante o exame de qualificação.

sessões pudessem ocorrer, atitude que também pode ser entendida como uma recusa, um descomprometimento para com a pesquisa.

Portanto, estabelecem-se em relação à pesquisa indícios de uma recusa silenciosa, que podem fornecer pistas de que não somente as falas dos adolescentes, suas posturas que enobrecem cenas violentas, são agressivas, hostis, mas torna-se patente, nesse momento, o silêncio que mascara, ofusca uma recusa da pesquisa. Que revela, também, certo descomprometimento para com ela, que pode ser visto como violento. São vestígios de uma violência que envolve toda a pesquisa, mesmo que de uma forma silenciosa, ou seja, a pesquisa nos remeteu a uma experiência que desvelou feições silenciosas de violência.

Identificamos a relação silêncio e violência perpassando todo o processo de pesquisa e, para compreender melhor tal silêncio, trazemos Manoel de Barros, com sua poesia: “O Fotógrafo”:

Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa. Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei sobre. Foi difícil fotografar sobre.
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski – seu

criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.

Em “O Fotógrafo” Manoel de Barros nos mostra um jogo entre matéria e desmaterialização, representação objetiva e não-objetividade, na medida em que as imagens podem produzir sentidos outros que não estão postos. Sua poética é voltada para a palavra, produzindo-se uma relação essencialmente disjuntiva para com a imagem, o que problematiza tanto o visual como o subjetivo. A imagem poética de Manoel Barros opta pelo figural, pelo não visível, identificado através do posicionamento do fotógrafo, ao mesmo tempo sujeito e observador, ou seja, não se deixa capturar, não se permite nomear com precisão, não se aprisiona em um único sentido.

Na poesia de Manoel de Barros, exposta acima, encontramos de forma efêmera, fugaz, **o silêncio**. Nela, tangenciamos o silêncio como algo que nem sempre é facilmente representável, que não pode ser capturado, que só aparece na transparência, que não existe na objetividade, mas que transborda em subjetividade, enfim, desliza por entre os sentidos.

Nessa direção, o silêncio acontece como produção de sentidos, como um processo significante. Muitas vezes ele se dá nos sentidos que ‘atravessam’ os diálogos e tocam o sensível do sujeito no discurso. O silêncio se apresenta como limite da palavra, da representação do mundo, um lugar vazio que se oferece aos sentidos, às infinitas possibilidades do imaginário para os interlocutores.

É no intervalo entre as palavras, no silêncio, que algo continua a ressoar, continua produzindo sentido...

Em “O fotógrafo” são escolhidas palavras que remetem a outras e outras e outras...

“Fotografei o perfume”; “Fotografei a existência dela” (lesma); “Fotografei o perdão”; “Fotografei a Nuvem de calça e o poeta”. Não há versos que encerrem um sentido, pelo contrário, neles os sentidos ressoam, se multiplicam, assim como no silêncio. Não podemos vê-lo, apenas percebê-lo através de seus rastros, seus vestígios, suas fissuras, que permitem que todo o discurso seja contemplado por sentidos.

O silêncio existe com o verbal e trespassa, inunda o mesmo espaço das palavras. Percorre um texto, uma poesia, uma fala, uma narrativa, sempre em movimento, como se fosse uma caixa de Pandora prestes a abrir-se em surpresas. Está imerso na contemplação do sentido, naquilo que se quer dizer, sem ser dito.

Segundo Romão e Pacífico (2006), há várias vozes inscritas em diversos contextos, que se amarram na trama dos vários sentidos, que por sua vez, sustentam um dizer, através do verbo ou do silêncio.

O que se diz não é mais importante do que o que se cala; ambos, palavra e silêncio, estão juntos, inseparáveis, fazem parte um do outro, se amalgamam.

Dessa forma, assim como o silêncio, a violência também pode ser (re) velada através das suas pistas, das suas fissuras, por discursos que nem sempre expõe seus reais interesses e que, em alguns casos, por isso mesmo, violentam. Trata-se de uma violência que não se deixa capturar facilmente, se esconde por entre dizeres e não dizeres, que mesmo confundindo, mascarando, ainda sim, estão lá... Violentando.

Assim como no silêncio, a violência pode revelar lugares, espaços que parecem estar vazios; mas na realidade, estão povoados de sentidos de violência. A violência não se encerra em apenas um sentido, mas pode indicar vários sentidos, ressoando, se multiplicando... Ela percorre posturas, falas, silêncios, movimentos que não estão postos, mas que assinalam surpresas e desvelam o inesperado. Ainda, a violência muitas vezes está impregnada na trama de múltiplos sentidos amarrados pelo silêncio. Portanto, silêncio e violência se entrelaçam e produzem sentidos que buscam outros sentidos.

Então, observamos que a violência deixa seus rastros de diferentes formas. Sutil, manipuladora, persistente, ela cria cada vez mais espaços em campos obscuros, escorregadios, que nublam certezas, explicações. Alastra-se de modo fugaz e suas fronteiras já não são mais visíveis, palpáveis. Inunda os espaços relacionais e coíbe encontros, aproximações, construções.

Assim sendo, a presente pesquisa objetivou **discutir o silêncio e a experiência como formas de produção de sentidos, investigando suas relações com os modos de manifestação da violência**. Ao perseguirmos tais objetivos, são elaboradas, primeiramente, algumas considerações teóricas em torno dos temas: violência, silêncio e experiência. Com isso, constrói-se o alicerce da discussão sobre

tais temas, culminando no percurso metodológico que a pesquisa atravessou, o que retroalimenta as discussões em torno de uma pesquisa enquanto experiência.

Em seguida, esse estudo atenta para a apresentação dos dados (re) velados durante o processo de investigação, e busca tecê-los junto com algumas reflexões temáticas referentes à pesquisa. Finalmente, com o término do trabalho, surgem alguns olhares que permitem uma releitura dos temas abordados, sem a pretensão de concluirmos a discussão. Pelo contrário, oferecemos questionamentos que podem possibilitar novas e diferentes formas de conhecimentos, especialmente no que tange à forma de pesquisar com adolescentes.

2. VIOLÊNCIA ‘E’ SILÊNCIO ‘E’ EXPERIÊNCIA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Neste capítulo, teremos a oportunidade de nos envolvermos com breves reflexões que discutem os temas abordados na pesquisa: violência, silêncio e experiência, facilitando que nos situemos acerca de suas perspectivas, trabalhadas no decorrer desse estudo.

2.1 Violência: o outro de/em nós mesmos

> Rimo-nos, nas barracas de diversões, daqueles caricatos espelhos, que nos reduzem a mostrengos, esticados ou globosos. Mas, se só usamos os planos — e nas curvas de um bule tem-se sofrível espelho convexo, e numa colher brunida um côncavo razoável — deve-se a que primeiro a humanidade mirou-se nas superfícies de água quieta, lagoas, lameiros, fontes, delas aprendendo a fazer tais utensílios de metal ou cristal. Tirésias, contudo, já havia predito ao belo Narciso que ele viveria apenas enquanto a si mesmo não se visse... Sim, são para se ter medo, os espelhos.
>
> (O espelho, GUIMARÃES ROSA.)

Tema cotidiano, corriqueiro, corre de boca em boca durante todos os dias e, quem sabe, durante o dia todo.

Narrativas, imagens, sons, expressões violentas se entrelaçam no emaranhado da vida hodierna de praticamente todas as pessoas que convivem em grupos, nas cidades, nos vilarejos e até mesmo no campo.

Violência, violento violando. Viola, violeiro, violado.

A violência desfila com imponente naturalidade em todos os espaços, por entre todas as pessoas.

Pessoas percebem, algumas se apercebem. Presença/ausência ignorância.

Brincando de fazer de conta. Real, ficcional, existência, não existência.

Imaginar a existência distante de seu mundo, do mundo, da realidade.

Formas de evitação.

Há também pessoas que a temem. Pânico, cuidados extremos, externos, eternos, ternos. Proteção.

Outras pessoas pensam e agem de forma a enfrentá-la na mesma proporção. Lidam com a violência de forma violenta, tanto ou mais. Proteção.

Sobrepondo-se a ela, num misto de autoridade copulado com poder e dominação. Proteção.

Formas diferentes formas. Formas iguais deformam. Sutil, manipuladora, velada, escancarada, persistente. Com persistência, ganha força e espaço cada vez maior. Alastra-se, líquida e fugaz, sem que limites territoriais, aterritoriais consigam detê-la.

Ganha parcerias, espaços obscuros, seguidores. Continua seu caminho devassador, que inunda e coíbe relações, aproximações, construções, projeções de modos de ver e sentir o mundo humano, violento, diferente.

Inserida na complexidade do mundo, torna-se difícil, muito difícil identificá-la, representá-la, apresentá-la. Encarnada em formas sutis e manipuladoras, se apresenta como seu oposto, como um modo regulador, controlador das 'ditas' manifestações violentas.

Algumas vezes, é possível capturá-la naquilo em que sua essência se apresenta, escorrega e permite tornar-se transparente.

Falamos dela, pensamos sobre ela, muitas vezes ainda, a sentimos muito próxima, porém sempre a colocamos num local distante de nós, lugar violento.

Dificuldades de relacionamento e/ou convivência imprimem vestígios violentos em nosso 'olhar crítico'.

Comportamentos individualizados, particularizados, propulsores de juízos de valor que excluem o outro, excluem a alteridade. Exclusão. Fragilidade.

Historicamente, culturalmente, ela se delineia nos comportamentos humanos.

Exclui a premissa do 'olhar' daquele que a observa, analisa, interpreta, representa, julga.

Reserva um lugar tranquilo, seguro, para aqueles que se posicionam numa categoria de 'não violentos'. Ao olhar a violência do outro, parto dos indícios de

violência que tenho apreendido, construído, constituído primeiramente em mim. A violência está apenas ou sempre no outro?

Outro, diferente, oposto. Exclusão. Vulnerabilidade.

Olho, analiso, identifico comportamentos violentos de acordo com os meus parâmetros de comportamentos, tidos como 'socialmente civilizado'.

Achamos, acreditamos que ela não nos pertence, não está em nós, e sim, sempre fora de nós, no outro, seja ele uma pessoa, uma instituição, uma situação, um código de leis. Em tudo aquilo que fazemos questão de afirmar que não somos, não fomos, não criamos, que não nos pertence.

Mas, então, a quem ela pertence? Pertencimento? Encarceramento? Àqueles que por razões mais fortes ainda não conseguiram ser capturados para também serem encarcerados? Ou ainda, àquele que grita, achincalha e bate no colega de classe ou no vizinho?

Questões que parecem simples, talvez pareçam até banais, banalizadas, óbvias. Porém, será que a violência está restrita a essas situações? Engendrada somente nessas pessoas? Nesse momento, coisas e conceitos parecem nublar os nossos olhos, perturbar nossas certezas, antes muito esclarecedoras, porém, agora, já não se apresentam com tanta nitidez.

Campo obscuro, escorregadio, violento, campo das diferenças e das semelhanças.

Conhecimento e ignorância.

Difícil, muito difícil, violento, o tema da violência.

Prosseguindo um pouco mais, quem sabe, tentando desnudar, violentar a cegueira que abate a cada um de nós, nos mais variados graus, ver ou não ver. Vemos turvamente alguns traços de violência, que não são facilmente identificáveis, passíveis de ser rotulados ou especificamente definidos. Mas, ainda assim, estão lá, bem diante dos nossos olhos, quando olhamos no espelho.

Um grande susto, uma forte exclamação: nossa! Que espelho terrível!

2.2 Violência

> De maneira vaga e genérica, definimos violência como um processo pelo qual um indivíduo é transformado de sujeito em coisa (...). Definimos aqui a

> violência como um processo de redução de um sujeito à condição de coisa, visamos a retirada do contexto que a define como transgressão de regras e leis para pensar nestas regras e nestas leis como portadores de violência. Em outras palavras, a violência encontra-se originalmente ao lado da sujeição, da dominação, da obediência e da sua interiorização e não ao lado da violação de costumes e das leis em suma. (CHAUÍ, 1987, p.2).

Nesta afirmativa de Marilena Chauí a violência é vista como o processo que remete as pessoas à condição de objeto, ao mesmo tempo em que se lhes retira a condição de ter voz ativa, de ter seus direitos reconhecidos na iminência de sujeição ao domínio, à submissão e ao poder e força de outrem, seja uma pessoa, um grupo, uma instituição ou o Estado.

No entanto, habitualmente, a violência é definida, também, sob a ótica da violação, ou seja, da transgressão de regras, normas e leis adotadas por uma sociedade e, neste sentido, ser violento significa praticar delitos contra a vida, a integridade pessoal e a propriedade. Outra designação corrente consiste em concebê-la como ato enlouquecido, ocasional ou acidental, fruto inesperado do conflito entre indivíduos, leis e costumes, cuja origem se situa em processos psicológicos.

Estes são, entre outros possíveis, os usos e concepções de violência que se encontram entranhados na nossa cultura e, via de regra, não é incomum encontrá-los assimilados explicativamente, de modo associado ou em separado, como sendo manifestações disfuncionais ou estruturais do sistema social.

Assim como são várias as formas de manifestações da violência, também são múltiplos os ideários que se desenvolvem em torno dela. Identificamos vários autores, no campo da psicologia, da sociologia, da filosofia, que se propõe a discutir a violência. Entre eles, destacamos: Hannah Arendt (2009), que enfoca a violência como sendo racional e instrumental, opondo-se à concepção da violência como fenômeno natural e justificado biologicamente pela natureza do homem; Michel Maffesoli (2001b – 2004), que considera a violência como uma centralidade subterrânea, que é sempre aquilo que se coloca na gênese da existência; Pierre Bourdieu (2001) que traz o conceito de violência simbólica, onde atitudes valorativas, por nós incorporadas, constituem-se em nosso *habitus* e contribuem para que o processo da violência se desenvolva e se legitime através de juízos de valor que rotulam, encarceram, enfim, violentam.

Esses são alguns dos autores cujos pensares contribuem muito para nossa reflexão, especialmente no campo da educação. Nesse sentido, considerando os olhares e perspectivas abordados durante esse estudo, trazemos nesse momento, uma das autoras, no Brasil, que ganhou espaço significativo nas discussões em torno da violência, fazendo um breve relato histórico e social: Alba Zaluar.

Segundo Zaluar (2001), o tema violência, em suas várias designações, é marcado pela história e, nesta, revelam-se muitos fatores que levam a incertezas quanto ao seu conhecimento. Entre estes fatores, destacam-se a diversidade de normas jurídicas e institucionais e o próprio conhecimento que as sociedades têm de si mesmas. Pode-se associar a esses aspectos o fato de que a apreensão, o registro e a avaliação da violência não são neutros; é preciso contar com o falseamento da realidade proveniente de focos de conflitos com o Estado e com as instituições sociais como a família, a mídia, a escola, a Igreja, etc.

Zaluar (1996) oferece importante contribuição com o seu breve levantamento histórico que trata do desenvolvimento gradual da violência. Segundo ela, à medida que o homem se domesticou, a cultura foi incorporando regras e impôs-se a compreensão dos mecanismos que a categorizavam como violenta. Uma ação em que interesses de grupos econômicos e classes sociais pudessem vir a ser decisivos, assim sendo, por detrás da concepção de crime e violência, sempre existiu uma luta política, o que faz desses também um ato político.

Segundo esta autora, a violência não surge na história dos homens com a exploração, a dominação ou a miséria que conhecemos nas sociedades modernas; pelo contrário, ela sempre esteve presente nas relações sociais, pois em todas as sociedades, em todas as épocas, em todos os recantos do mundo, existiram manifestações da agressividade potencial dos homens contra outros homens.

Dessa forma, já nas sociedades tribais ou primitivas havia a característica do estado de guerra que se estabelecia entre as tribos, pois como não havia a presença do Estado, nem de instituições que dividissem a sociedade entre os que mandavam e os que obedeciam, cada tribo detinha a força para fazer justiça pelas próprias mãos quando se sentisse lesada.

Na Idade Média, a violência não ocorria em menor escala, pois os feudos, as aldeias e as famílias viviam sob constante estado de guerra, sendo que esta se desencadeava pelos mais inofensivos motivos. A violência fazia parte do modo de vida das pessoas, como outro hábito qualquer. Diante disso, as cidades e a vilas

eram como fortalezas, administradas principalmente pela Igreja que exercia forte poder, estabelecido através da chamada Lei Canônica, da Santa Inquisição que, por sua vez, se incumbia da perseguição às bruxas e aos heréticos, desempenhando, assim, considerável repressão sobre os povos.

A autora faz uma analogia desse período com os tempos atuais; afirma que, em muitas cidades do mundo, os comportamentos agressivos, sem freios e a falta de respeito ao outro voltaram a ser a marca da vida cotidiana, daí a crise de ordem pública e um crescimento alarmante da violência que se instaura nas sociedades modernas.

Retornando ao panorama brasileiro, os tempos da escravidão - tida aqui como um projeto econômico e um ato de violência que destituía o ser humano de sua liberdade, tratando-o como 'coisa', como propriedade - foi marcado por requintes de crueldade desmedida contra os escravos.

A violência também esteve presente nas primeiras décadas da República, com o coronelismo como estilo de fazer política. Os coronéis, para garantirem a segurança da sua família e a manutenção de seu poder, se muniam dos capangas ou cangaceiros, que eram homens que possuíam problemas com a justiça criminal e, por isso viviam a serviço e sob proteção desses coronéis. O coronelismo andava de conluio com a impunidade, pois os coronéis mais poderosos eram chefes políticos que lideravam e impunham sua vontade aos demais fazendeiros.

Segundo Zaluar (1996), desde o Código Penal do Império, a vadiagem e a mendicância já implicavam em punição, configurando-se os denominados "crimes policiais". Como 'vadios' eram considerados os mendigos, os desocupados, os jogadores, os capoeiras e todos aqueles que exercessem atividades não reconhecidas oficialmente. Como 'desordeiros' eram considerados os indivíduos que promoviam arruaças e brigavam coletivamente.

Logo após a Abolição da Escravatura e da Proclamação da República, as cidades brasileiras começaram a crescer aceleradamente e, com isso, surgiram novos problemas para manter a ordem pública. Problemas, estes, ligados à vadiagem e a mendicância, pois havia uma grande preocupação por parte do partido republicano da época em separar o trabalho regular do ócio, ratificando, portanto, a mesma linha de conduta da época do Império.

Assim, os desocupados, os jogadores, os capoeiras, os desordeiros, enfim, aqueles que exercessem atividades não reconhecidas oficialmente acabavam

sofrendo severa e arbitrária repressão, em nome da defesa da nova moral republicana, sendo que, além desses, os sambistas e os responsáveis pelo jogo do bicho também foram considerados contraventores da lei e da ordem, uma vez que não se enquadravam nas leis da República. Portanto, a questão social, nessa época, era considerada como caso de polícia, contando com a mesma para transformar a sociedade violentamente, distanciando-a dos ideais de democracia.

Já nos anos 80 e 90, de acordo com a referida autora, encontramos considerável aumento da criminalidade em praticamente todas as cidades brasileiras. Fato, este, que mostra como a violência atingiu um patamar muito elevado; o medo e a insegurança da população ameaçam a qualidade de vida da mesma, que, por sua vez, passou a permanecer trancada em casa, seja na favela, no bairro de classe média ou nos luxuosos condomínios da classe alta.

Segundo Zaluar (1996), esse panorama se identifica com o de uma guerra onde não há inimigos claros; guerra, esta, que é característica da violência e movida por propósitos individualistas de enriquecimento rápido, bem como, por uma ideologia moderna, que trata o indivíduo como ser isolado, atomizado, sem vínculos sociais e, portanto, segundo tal ideologia, cada um luta sozinho para defender-se de todos.

Através do levantamento dos dados históricos expostos acima, depreende-se que, com o decorrer dos anos a violência expandiu-se consideravelmente, como se patenteia na seguinte afirmação:

> Os últimos 25 anos cobrem um período da história do país marcado por profundas mudanças políticas, sociais e econômicas, das quais os cientistas sociais participaram como pesquisadores e como cidadãos. O grande desafio para eles, bem como para os limites de movimentos políticos e os cidadãos do país foi explicar como, justamente no período em que o país recuperava as instituições da democracia, ocorreu um grande aumento da criminalidade e das violências, seja a institucional, seja a doméstica, seja a difusa violência urbana. (ZALUAR, 2002, pp. 19-24).

Contudo, esse contexto ilumina a seguinte questão: o que se tem ampliado são os casos de violência ou a compreensão em torno do fenômeno em que ela se apresenta?

Segundo Adorno, Bourdini e Lima (1999), no Brasil, desde o início da década de 70, o fato de crianças e adolescentes ganharem os espaços das ruas, vigiando

e/ou lavando vidros de carros, vendendo doces, foi visto como um ‘problema social’. No entanto, gradativamente, a opinião pública, está mudando suas concepções de ‘problemas sociais’ para ‘violência urbana’, uma vez que, juntamente com as condições sociais das pessoas, a concepção de violência também vem se modificando, se ampliando, no decorrer do tempo.

Diante do exposto, percebemos que inúmeros são os avanços tecnológicos, assim como, inúmeras são as formas de relacionamento entre as pessoas e, com isso, temos o alargamento das manifestações tidas como violentas. Ao afirmarmos que a violência atinge patamares crescentes, não podemos ignorar que as cidades também cresceram de forma desestruturada, que as pessoas transformaram suas formas de sobrevivência e de convivência. Assim, não se trata do incremento da violência, mas do fato inegável de que as concepções sobre praticamente todas as formas de existência e relacionamento passam por uma espécie de alargamento.

Destas considerações pode-se destacar que a violência surge como um fenômeno cujas manifestações e mediações são tão sutis que podem até ser travestidas de certa naturalidade. Entendê-la como natural, ou própria da essência humana, consiste em retirá-la de sua dimensão histórica, em ignorá-la enquanto fenômeno de relação dialética entre indivíduo e sociedade. Na atual conjuntura, a violência impregnada nas instituições sociais torna-se uma forma de relacionamento inserida no processo de socialização do indivíduo e, logo, na constituição da sua identidade.

Face à essas premissas verificamos algumas noções que envolvem a discussão em torno da violência, que nos permite pensá-la em suas mais variadas formas e apresentações, sendo que, a partir delas, adotamos nesse estudo a construção do seguinte conceito a respeito da violência: a violência é vista **como um processo histórico, engendrado no próprio homem, sendo produzida por ele mesmo e pelo seu modo de vida, efetivando-se e se constituindo em uma perspectiva onde acenam relações e exercícios de poder. Ao estar localizada dentro da própria organização social, ela é refletida a partir de uma perspectiva política e social, que se manifesta nos exercícios de poderes presentes nas práticas sociais, sendo que o ‘político’, aqui, é entendido na perspectiva de Rancierè, *como partilha do sensível que dá forma as relações***

***humanas* e o "social"** ***como configuração destes modos de ser nas práticas dos exercícios políticos*.** [4]

Nesse ínterim, a violência se instaura, relembrando suas raízes históricas de dominação e submissão, na escola e na vida escolar de professores, alunos, coordenadores e funcionários. Todos fazem parte de um processo de vitimização, cujo dividendo já não se sabe ao certo qual protagonista é mais ou menos lesado. Pode-se acreditar, portanto, no descrédito da visão maniqueísta ou de julgamentos valorativos para se identificar quem está certo ou errado, pois numa situação de violência, torna-se muito difícil desprivilegiar ou responsabilizar este ou aquele, uma vez que todos os envolvidos arcam com seus deméritos e se revezam na proposição já citada de formas e exercícios de poder.

Dessa forma, ao estudar a violência e a violência escolar cabe, também, o convite à reflexão acerca dos saberes especializados, relacionados, nesse contexto, à noção de "mestre embrutecedor" de Rancière (2007). Com esse termo, o referido filósofo explana sobre a *lógica do sistema explicador*, que demonstra ao aluno a sua incapacidade de compreender por ele mesmo, ou seja, o princípio do embrutecimento tem suas ligações com o método explicativo, cujo objetivo reside em atingir a compreensão, porém essa compreensão é dada somente a partir do mestre embrutecedor, nunca por si só. Essa relação de submissão pode re (velar) formas de violência ao excluir a perspectiva do outro, a capacidade criadora ou emancipadora desse outro, e, ainda, se coloca a serviço de poderes que tendem a legitimar suas formas de existência, arraigados em princípios arcaicos, manipuladores e violentos.

De acordo com Rancière (2007, p. 24-25) ainda:

> O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Mais ele é esclarecido, e lhe parece óbvia a diferença que há entre tatear às escuras e buscar com método. (...) Antes de qualquer coisa, dir-se-á, é preciso que o aluno compreenda e, para isso, que a ele se forneçam explicações cada vez melhores.

[4] Conceito extraído do projeto de pesquisa: "O sentido do silêncio na experiência num contexto de violência escolar", do qual se originou essa pesquisa, 2008 – UNESP.

Assim sendo, cabe-nos questionar o quanto os saberes especializados contribuem ou legitimam a violência, calando, engessando, rotulando, identidades que poderiam vir a ser simplesmente diferentes? Justamente, nesse sentido nossa pesquisa percorre seu caminho, olha para os indícios (re) veladores de cenas, palavras, sons, expressões que calam, silenciam. Sendo que, esse calar, esse silenciar podem (ou não) se dar através da experiência, manifestando modos e práticas de exercício de poderes que, muitas vezes, violentam, silenciando.

2.3 Silêncio

> "Não consigo compreender para os outros. Só na desordem de meus sentimentos é que compreendo para mim mesma e é tão incompreensível que eu sinto que me calo e medito sobre o nada" (LISPECTOR, 1978, p. 57).

Silêncio visto às vezes negando, às vezes consentindo, às vezes omitindo, às vezes como espaço para esconder-se, às vezes transbordando de emoção e sentimentos, às vezes calando, abafando, como significado daquilo que não pode ou não consegue ser expresso/manifesto através de palavras e o silêncio, outras vezes ainda, apenas como silêncio, como experiência. A linguagem e os modos de produção e de movimentos dos sentidos abarcam hoje, necessariamente, a dimensão do silêncio.

De acordo com Steiner (apud Laplane, 2000, p. 49 e 50):

> ... apesar de vivermos no interior do ato do discurso, a matriz verbal não é a única capaz de articular o intelecto humano. Outras modalidades, como o ícone ou a nota musical, podem também cumprir esta função. Além dessas, existem outras atividades do espírito enraizadas no silêncio.
> Em contraposição à visão ocidental que atribui ao silêncio qualidades negativas, Steiner lembra que no budismo e no taoísmo, por exemplo, este é identificado como os estágios mais elevados da alma humana.

Para Steiner (1988), o abandono da palavra, a escolha pelo silêncio, é historicamente recente; daí a importância da reavaliação do silêncio, operada no âmbito da cultura, como sendo um dos atos mais originais e característicos do espírito moderno.

O presente trabalho pretende retirar o silêncio de uma posição secundária, como o 'resto' da linguagem, como o caráter de incompletude da linguagem,

colocando-o num fator essencial, como condição do 'significar' – pela linguagem, pela experiência.

Encontramos essa ideia nas reflexões de Orlandi, em sua obra: "As formas do silêncio: no movimento dos sentidos": *Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras.* (Orlandi, 1993, p.11).

O que em nós cala, quando tanto falamos? Falamos em demasia para calar outros tantos não sentidos, outras tantas experiências que vivemos... Talvez, em alguns momentos, sejamos mais naquilo que calamos do que naquilo que falamos. Silenciamos no grito, no pranto, no riso, no amor...

Nessa direção, juntamente com Leite (2007, p.7):

> Sou mais naquilo que calo do quê naquilo que falo.
> Quantos foram os silêncios (...).
> Quantos sons, vozes, palavras silenciam no auditório, no grito, no amor.
> Quantas razões existem nas des-razões do que não fala.
> O choro do bebê que dorme.
> E o grito apagado, ocultado nas dores das mulheres, dos loucos, das crianças.
> Silencio mais do que falo, do que escrevo, do que penso.
> Silencio para existir.
> Existo logo calo.

As palavras são cheias de sentidos e esses, por sua vez, nem sempre são ditos e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas. É o silêncio que atravessa as palavras, que passa por entre elas ou que indica que o sentido pode ser outro. Ou, então, que aquilo que é mais importante nunca se diz. Temos, aí, o silêncio como **fundador**, como não-dito, visto no interior da linguagem. É o silêncio significante, ele tem significância própria: *Na perspectiva que assumimos o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é.* (Orlandi, 1993, p. 33).

Podemos entender, então, que a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos, enquanto no silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente. Quando o homem individualizou o silêncio como algo significativamente discernível, ele estabeleceu o espaço da linguagem.

Se, por um lado, as palavras são múltiplas, por outro, os silêncios também são. E ainda, se por um lado, o silêncio é fundante (é o real da significação), por outro, ele também é o real do discurso, pois o homem está condenado a significar, a dar sentido às coisas. Podemos ao invés de pensar o silêncio como falta, pensar a oralidade como excesso. Invertendo a posição que nos é dada pelo senso comum (e às vezes até sustentada pela ciência), onde a linguagem aparece como 'figura' e o silêncio como 'fundo', podemos afirmar que o silêncio pode ser a 'figura', uma vez que é fundante.

> O silêncio não é, pois, em nossa perspectiva, o 'tudo' da linguagem. Nem o ideal do lugar 'outro', como não é tão pouco o abismo dos sentidos. Ele é sim, a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do 'um' com o 'múltiplo', a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa. (ORLANDI, 1993, p. 23).

Ainda nessa direção, encontramos o silêncio, passando pelas palavras. Ele não dura, o silêncio não está na cronologia do tempo e das coisas, mas na intensidade da coisa, o tempo é o da intensidade, daquilo que nos passa. Só é possível alcançá-lo de forma fugaz, pois ele escorre por entre as tramas das falas.

Primitivamente, a palavra *sileo* não significava silêncio, mas sim, tranquilidade. Empregava-se tal palavra para se falar sobre coisas, pessoas e, principalmente, sobre os ventos e o mar. Portanto, é aí que encontramos o aspecto fluido e líquido do silêncio, pois assim como na profundidade do mar, é no silêncio que podemos encontrar os sentidos das coisas, e em suas ondas é que encontramos seus ruídos, as palavras.

Em nosso contexto social e histórico, um homem que se encontra em silêncio, é um homem sem sentido, sem razão. Aí então, esse homem corre o risco de perder a sua significação, a sua introspecção, a sua contemplação... Quando a ameaça se faz e, ele se preenche de signos audíveis e fala, cria a ideia do silêncio como falta, como vazio, preenchendo-o com a urgência do dizer e pela enorme gama de linguagens as quais nos submetemos no cotidiano.

Segundo Courtine e Haroche (1988, p. 188):

> O século XVIII deplorou, como provam as confissões, memórias e correspondências, poder-se falar para calar. Mas trouxe à luz do dia a

> natureza complexa e paradoxal do silêncio: quando, na conversação, falar se tornou equivalente a sentir, o silêncio do outro significa aborrecimento, indiferença e por vezes crueza.

A partir do século XIX a produção de linguagens é acelerada e o silêncio é contido. Porém, ele insiste em mediar as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resistindo assim à pressão da linguagem e significando de outras formas, contrapondo-se o silêncio ao excesso de palavras.

Assim sendo, para Orlandi (1993), o silêncio tratado aqui, não consiste na ausência de sons, palavras ou significados, o nada, mas sim, no **silêncio fundador***,* princípio de toda significação, ou seja, é a própria condição da produção de sentido, ele é o lugar que permite à linguagem significar, ele se instala enquanto horizonte de sentidos.

Segundo Courtine e Haroche (1988, p. 185), temos, naquilo que os autores chamaram de política de silêncio, uma forma de ...*exercer controle sobre o humor, o temperamento, os instintos, as paixões, as palavras. Ser senhor de si: deve-se ouvir muito e falar pouco para bem agir no governo de um Estado*. Portanto, o silêncio político destina-se àquele homem prudente que se poupa, que nem sempre diz tudo o que quer ou o que pensa, que nem sempre explica a sua conduta ou as suas intenções claramente, para não se deixar descobrir.

Dessa forma, para esses autores, o homem, muitas vezes, perde-se na palavra, como os 'tagarelas' (a tagarelice é comparada a uma falta de energia do corpo, bem como à delapidação de um patrimônio) que se precipitam nos discursos, correndo o risco de deixarem de pertencer a si próprios, uma vez que o excesso de palavras é, ao mesmo tempo, a perda de um bem, um esbanjamento e o derramamento de um líquido, uma incontinência.

Segundo os referidos autores, os comportamentos do silêncio provêm de longínquas origens estóicas e cristãs e abrangem realidades complexas: para alguns, o silêncio é um imperativo religioso, para outros uma regra social ou uma necessidade política e para outros ainda, é uma exigência natural do corpo. Enfim, para eles:

> "O silêncio não é, porém uma ausência. A arte de calar-se é uma paradoxal arte de falar. Não basta, para calar-se, fechar a boca. O silêncio do homem

> não é o mutismo do animal, pois o seu silêncio é expressão: ele fala a linguagem do rosto." (COURTINE E HAROCHE, 1988, p. 181).

Assim sendo, não pretendemos adotar uma visão onde o silêncio se apresenta como 'problema', se assim fosse perderíamos o âmago desse estudo. A proposta é deixar-nos levar por onde seus indícios nos guiarem, deslizar na experiência de e no silêncio. Sabendo que ao estudarmos o silêncio como modalidade de linguagem poderemos encontrar, juntamente com ele, formas de narrativas que permitirão também indagar a respeito da constituição da subjetividade.

Nessa perspectiva, ao abordar o estudo a respeito do silêncio, o que o envolve (linguagem, narrativa...) apontamos a reflexão sobre a *experiência*, de Walter Benjamim, uma vez que, ela pode ser compreendida no interior daquilo que liga o homem ao outro, daquilo que o afeta, podendo ou não produzir sentido. Nesse contexto, ao considerarmos o silêncio como forma de linguagem, que por sua vez, também liga o homem ao outro, também o afeta, nos indagamos se a experiência pode estar interligada, ou seja, pode ou não re (velar) alguma forma de silêncio ou se manifestar como forma de silêncio.

2.4 Experiência

Ao estudarmos a *experiência,* percebemos que ela tem ocupado espaço central em algumas pesquisas na área da educação, contribuindo, principalmente, junto aos estudos sobre linguagem. Seguindo uma orientação etimológica, podemos pensar a experiência como sinalizadora de um movimento, como viagem, como um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta.

Recorremos nesse momento à filosofia de um membro da Escola de Frankfurt, Walter Benjamin, com suas reflexões e contribuições sobre a temática da experiência. Benjamin nasceu em Berlim (julho de 1892), no seio de uma família judaica, sendo considerado um dos mais importantes críticos literários da Alemanha no início do século XX. Foi, também, um crítico revolucionário da filosofia do progresso, um nostálgico do passado que sonhava com o futuro, visando uma nova compreensão da

história humana. Em sua obra, Benjamin oferece três fontes diferentes: o romantismo alemão, o messianismo judeu e o marxismo.

Este filósofo alemão nos apresenta uma imensidão de ideias e conceitos que já para sua época eram modernos e primordiais para a análise das ciências humanas, bem como para as técnicas de compreensão da realidade. Benjamin apoiava-se nas reflexões de Marx, e desenvolveu sua concepção de empobrecimento da experiência com base num prognóstico degradante do destino do homem contemporâneo, submetido ao ritmo desenfreado das relações de produção do capitalismo, conforme esclarece a seguinte colocação de Jobim e Souza (1994, p. 42):

> ... Benjamin apresenta um diagnóstico que estimula nossa reflexão sobre o empobrecimento da experiência na época moderna. Esse autor, ao fazer uma análise fecunda da estreita relação existente entre as transformações técnicas da sociedade e as modificações da percepção estética, elabora uma contribuição extremamente original para uma discussão crítica sobre as múltiplas conseqüências do capitalismo na vida do homem contemporâneo.

O presente trabalho apresenta a abordagem benjaminiana sobre a **experiência**, buscando compreendê-la no interior daquilo que liga o homem ao outro, daquilo que o afeta, podendo ou não produzir sentido.

Benjamin afirma que a entrada do homem no tempo do sujeito moderno se dá com o empobrecimento da própria experiência.

> Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do 'atual'. (BENJAMIN, 1994, p. 119).

O filósofo Giorgio Agamben (2005) traça um caminho histórico-filosófico para mostrar como havia se transformado o núcleo da experiência na passagem da Idade Média para o Renascimento, em direção à modernidade. Ele pontua três formas de experiência que nos permitem identificar uma análise benjaminiana sobre o tema. Seguindo com o referido autor temos, em primeiro lugar, a experiência como sentido comum, como aquela que se liga ao vivencial: o sentido comum da experiência remete à vida, à particularidade de uma existência, à possibilidade de voltar à narrativa de uma

determinada vida. A acumulação dos anos no passo de uma vida se volta à experiência. Daí a relação entre experiência e sabedoria. Segundo Ricardo Forster[5]:

> El lenguaje de la narración, dice Agamben recuperando a Benjamin, es el lenguaje de aquellos que alrededor del fuego contaban historias. En esas historias que guardaban sus rasgos de fábula, que guardaban la posibilidad de ofrecer parábolas de la existencia, enseñanzas, lo que se ponía en evidencia es que la experiencia no es algo universal, abstracto, necesario, sino que la experiencia es particular, contingente, frágil y cuya transmisión no está garantizada pero que hace de la narración el vehículo indispensable para que generación tras generación puedan ir recuperando y escuchando las palabras que se guardan en el tesoro de la experiencia.

Em segundo lugar, encontramos a experiência como sensibilidade, como aquilo que se liga aos sentidos. A destituição da sensibilidade é vista como um veículo de conhecimento do mundo, sendo o corpo, por sua vez, visto como o portador de um saber que há através dos sentidos descritos na ordem do mundo.

Já em terceiro e último lugar, temos a experiência como experimento, ou seja, a experiência como forma de experimento, da criação das condições de possibilidades, da formulação teórica, do domínio da linguagem da ciência.

Em Benjamin encontramos a noção de que a modernidade e o capitalismo impedem que a experiência possa recuperar-se em sua forma autêntica. Assim sendo, assumir a passagem de uma experiência narrativa, de uma experiência dos sentidos para uma experiência como experimento, é traçar a história da alienação humana. A ideia de uma suposta e autêntica experiência seria, então, a experiência mais profunda do indivíduo a respeito do sentido da vida. A modernidade trouxe a perda do caráter de unicidade das coisas, ela possibilitou a individualização, a particularização do homem e, com isso, podemos dizer que ela trouxe a perda da experiência.

Analisar o conceito benjaminiano de experiência (*erfahrung*) implica em contrapô-lo ao conceito de vivência (*erlebnis*). Este último conceito, na teoria benjaminiana, origina-se do verbo alemão, *erleben*, que por sua vez, significa a presença viva diante de um fato ocorrido.

Segundo Konder (1998), *erlebnis* vem a ser a vivência do indivíduo isolado, em sua história pessoal, ligado às exigências de sua existência prática, à sua cotidianidade, ou seja, é a impressão marcante que precisa ser assimilada às pressas e

[5] Texto mimeo, [S.L.], s/d: “Los tejidos de la experiencia”.

que produz efeitos imediatos. Já a *erfahrung* é o conhecimento alcançado através de uma experiência que se acumula, se prolonga, se desdobra, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondência alimentado pela memória.

Nesse contexto, para Benjamin, as vivências demasiadas, efêmeras, fugazes e desmemoriadas não constituem experiências autênticas. Ele desenvolve essa questão no seu ensaio sobre Proust - A imagem de Proust, de 1929. Segundo Benjamin (1994, p. 37), Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela foi de fato, mas sim, uma vida lembrada por quem a viveu. Dessa forma, o que lhe é mais importante não é o que ele viveu, mas sim, o que rememora, o que lhe traz a sua memória sob vestígios de lembranças, reconstruindo o passado com a intensidade poética dos investimentos afetivos. Assim está posta a preeminência do acontecimento lembrado frente ao acontecimento vivido:

> ...um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura. Ou seja, a unidade do texto está apenas no *actus purus* da própria recordação, e não na pessoa do autor, e muito menos na ação. Podemos mesmo dizer que as intermitências da ação são mero reverso do *continuum* da recordação, o padrão invertido da tapeçaria. Assim o queria Proust, e assim devemos interpretá-lo. (BENJAMIN, 1994, p. 37-38).

O declínio da capacidade de intercambiar experiências está intimamente relacionado ao perecimento da memória, pois é esta última que nos vincula à tradição. A função mais abrangente da memória consiste em reviver ou restabelecer experiências passadas com maior ou menor consciência do que a experiência do momento presente. É ela que garante as possibilidades, condições e limites da fixação da experiência, ou sua retenção, reconhecimento e evocação. Se a memória está liquidada na modernidade, como evocamos o passado? Ou melhor: ainda precisamos de memória, uma vez que não há mais o que revivificar, uma vez que quase não há mais experiência?

Nesse momento, trazemos à reflexão o livro “Cem anos de solidão”, de Gabriel Garcia Marques (1980) que apresenta, através de um episódio, uma espécie de esquecimento patológico, um ato falho coletivo, um lapso significativo na memória de todos os habitantes do mítico vilarejo de Macondo. Resumidamente, o acontecimento

teve início com uma enfermidade que era transmitida pela boca, tratava-se da “peste da insônia”, que atingiu os moradores do referido povoado, e cuja evolução, culminava na evasão da memória, no esquecimento, ou seja, quando o enfermo via-se acordado por dias e dias, sem sentir-se cansado, sua memória começava gradualmente a se apagar. Lentamente, as pessoas iam esquecendo-se de sua infância, do nome e a noção das coisas, e por último a identidade das pessoas e a consciência do próprio ser, caindo num estado que o autor descreveu como “uma espécie de idiotice sem passado”. Foram inúmeras e insólitas as tentativas de resolver o problema do esquecimento das pessoas; tentaram beberagens medicinais, escrituras de nomes, objetos e fatos nas paredes, chegando até mesmo na construção de uma “máquina da memória”. Porém, nenhuma dessas estratégias mirabolantes solucionou o problema, permaneciam num estado de “alucinada lucidez”.

O que deu fim ao tormento dos habitantes de Macondo foi uma espécie de poção mágica trazida por um velho cigano – Melquíades – que, trouxe à luz a memória de todos. Interessante destacar que o cigano apareceu para trazer a solução do problema, vindo do mundo onde os homens ainda podiam dormir e recordar, porém, tratava-se de um mundo onde o esquecimento era irrevogável: era o esquecimento oriundo da morte.

A tensão entre o esquecer e o lembrar, entre o reter e o deixar ir, compõe a trama das histórias que precisam ser recontadas para serem reinventadas. Nesse sentido, evocar a memória pode remeter à possibilidade de reconstrução do sentido da história, de experiências autênticas, sendo que, o oposto a isso é o rompimento do intercâmbio de experiências, através da supressão da memória e, com ela, o declínio da capacidade de narrar. Segundo Benjamin (1994), o conceito de experiência provém exatamente da constatação da sua perda, que por sua vez, acarreta o desaparecimento das formas tradicionais de narrativa, que tem sua fonte na tradição, que transforma cada geração na continuidade da palavra transmitida de pai para filho.

Benjamin estabelece, então, uma relação entre a perda da experiência, o vazio da linguagem e o abandono da arte narrativa.

De acordo com Benjamin, a narrativa (vista como uma forma de linguagem), pode constituir-se, também, como uma forma de experiência; porém, uma vez narrada, partilhada, a experiência já não é mais a mesma, ou seja, ela não acontece de forma genuína, pois ela transforma a experiência, a partir daí então, temos a perda da experiência.

Segundo Abreu (1998, p. 2), na própria natureza da narrativa existia uma dimensão utilitária, pois o narrador era um homem que dava conselhos, tecidos na substância de sua própria vida. Era um homem que dispunha de sabedoria. Com o declínio da arte da narrativa, o homem se tornou incapaz de narrar a sua própria história, para que pudesse ouvir um aconselhamento que sugerisse uma continuidade para ela. Com isso, perdeu-se, segundo Benjamin, a capacidade de ouvir e transmitir histórias, uma vez que, a retransmissão da história narrada pelo ouvinte se constituiria na condição essencial para a sobrevivência da narrativa, pois ela disporia de qualidades que facilitariam sua conservação através da memória.

A narrativa é parte de um meio produtivo artesanal, sendo ela mesma um trabalho artesanal no qual, pacientemente, o narrador se esquece de si mesmo e se entrega ao processo de fiar, de tecer ou confeccionar uma história. Na concepção de Benjamin, o narrador sintetiza as figuras de mestre e sábio, porque sabe dar conselhos, porque pode recorrer à própria vida, associando à sua experiência mais íntima aquilo que aprendeu na tradição.

É nesse sentido que tanto a experiência como o narrador encontram-se em decadência, visto que, o meio artesanal de produção dos meios de vida, onde ritmo e tempo possuíam outra conotação, já não existem, frente ao comportamento freneticamente alucinado e enviesado pela pressa e imediatismo que compõe a vida moderna.

Em sua obra: “Rua de mão única”, Benjamin enfatiza o empobrecimento da arte de narrar:

> Cada manhã nos ensina sobre as atualidades do globo terrestre. E, no entanto, somos pobres em histórias notáveis. Como se dá isso? Isso se dá porque mais nenhum evento nos chega sem estar impregnado de explicações. Em outras palavras: quase nada mais do que acontece beneficia o relato; quase tudo beneficia a informação. Ou seja, já é metade da arte da narrativa manter livre de explicações uma história enquanto é transmitida. (...) A informação recebe sua recompensa no momento em que é nova; vive apenas nesse momento; deve se entregar totalmente a ele e, sem perder tempo, a ele se explicar. Com a narrativa é diferente: ela não se esgota. Conserva a força reunida em seu âmago e é capaz de, após muito tempo, se desdobrar. (BENJAMIN, 1993, p. 276-277).

Para Benjamin (1994), no mundo industrial, no mundo moderno, não mais havia condições do homem ter experiências, uma vez que as gerações não conseguiam mais dialogar entre si e o individualismo se sobrepunha às formas de criação coletiva. Com

os meios de comunicação de massa e a consequente difusão de informações, o homem se deparou com as ruínas da experiência nas suas novas formas de existência. A informação, acompanhada por inúmeras verificações e explicações, tendia a se avolumar, sendo que, seu excesso, subtraía o espaço da experiência, ou seja, quanto mais informado o homem se tornava, menos coisas lhe aconteciam. Segundo Benjamin, a modernidade é regida pelo choque, ou seja, pela experiência vivida do choque (*chockerlebnis*). Testemunhar a perda da experiência peculiar do narrador de outrora é constatar a experiência do choque, visto que, toda a experiência do homem moderno se mostra à luz da impossibilidade de uma experiência autêntica.

O excesso de estímulo que caracteriza a experiência do choque nasce e se desenvolve na esfera da *erlebnis*, a experiência vivida, que necessita ser absorvida ou incorporada imediatamente, ao contrário da experiência autêntica. As excitações sensoriais, absorvidas em demasia pelas pessoas nas cidades, produzem efeitos imediatos e constantes na consciência. Por questão de sobrevivência, não há tempo para degluti-las, mas sim, deve-se assimilar tais impressões o mais depressa possível, uma vez que estas se sucedem simultaneamente, num ritmo frenético. Por conseguinte, amenizados e polidos pela consciência, os choques não se fixam na memória profunda, tornam-se estéreis para a experiência autêntica.

De acordo com o pensamento benjaminiano, na modernidade prevalecem expressões de comportamento cada vez mais individualizadas, possibilitando que os padrões culturais também sejam cada vez mais independentes uns dos outros, distanciando-se, tornando o homem estrangeiro em si e de si mesmo. À medida que a informação, a comunicação e a tecnologia nos dão a impressão de diminuírem os espaços, os territórios, e facilitarem a produtividade, distanciam pessoas, particularizam-nas em seus mundos solitários, favorecem que se tornem estrangeiras ao serem estranhas a si próprias e ao outro, pois as ligações entre elas são mediadas pelo instantaneísmo.

Benjamin (1994) explana que experiência não se refere à pilhagem de conhecimento, nem relógio, nem calendário, revelando que a infância e a juventude não são apenas fases de desvarios, mas momentos em que a subjetividade não se deixa aprisionar pelos valores absolutos e morais,

> ...nós conhecemos uma outra experiência; esta pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos que florescem. Todavia é o que existe de mais belo,

> intocável e inefável, pois ela jamais será privada do espírito se *nós* permanecermos jovens. (BENJAMIN, 1984, p. 25).

Segundo esse foco, o fato de um sujeito imbuir-se de uma imagem de sério e esclarecido não implica que ele tem sabedoria; mas pode significar pobreza de ideias, que pode traduzir-se como perda da experiência. Portanto, a forma um tanto quanto moderna de considerarmos a experiência pode revelar-nos um modo burguês de existência, carente de espiritualidade e sensibilidade.

De acordo com Agamben (2005, p. 22):

> O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos - divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes -, entretanto nenhum deles se tornou experiência.
> É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana, e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com o passado.

Benjamin publicou *Experiência e Pobreza* (1994) nos anos 30, nos revelando, através dos apontamentos escritos após a Grande Guerra, a observação de que os sobreviventes que retornaram das trincheiras voltavam mudos, calados, silenciosos, pois aquilo que vivenciaram não podia mais ser assimilado, nem tão pouco transmitido, por palavras.

Podemos nos remeter, aqui, ao papel e ao uso da linguagem para Benjamin, que muitas vezes se interrogou sobre a essência da mesma, recorrendo à teologia e à mística judaica, sem nos esquecermos de que sua reflexão busca revelar os fundamentos da alienação do homem pela perversão incutida no uso da linguagem no mundo atual, conforme aponta Jobim e Souza (1994 p. 137, 138):

> Quando a linguagem é utilizada de modo a inibir a revelação da essência mais íntima do homem, ela se torna apenas um instrumento de uma sociedade que encarcera seus indivíduos, sem que estes, muitas vezes, se dêem conta do processo aprisionado do qual são vítimas. Assim, para se escapar ao maquinismo infernal de uma linguagem que submete o homem à servidão generalizada, é necessário reinventar a própria linguagem, ou melhor, recuperar algo que nela existe, mas que hoje cada vez mais vem sendo expulso do seu domínio. Para isso Benjamim recorre às raízes messiânicas de uma linguagem original que se perdeu na corrente do progresso, mas que precisa ser resgatada para que o reencontro do homem com sua própria liberdade se torne uma realidade possível. O amor pela tradição e pelo passado revela uma intuição profunda de que nessa paixão está a força subversiva capaz, de fato, de colocar em crise o presente.

Para Benjamin, no capitalismo não há espaço para um tipo de experiência sensível. O respeito e a ética pelas coisas nos ensinam um novo modo de nos acercarmos da verdade, de nos ligarmos ao outro, o que está, muitas vezes, 'abafado', 'silenciado' nos objetos, nas paisagens, nos rostos das pessoas, em suas expressões.

Dessa forma, a maior ou a menor capacidade de nomear o mundo define a maior ou menor perplexidade e terror em relação ao mesmo. No momento em que as coisas são nomeadas, rotuladas, é como se deixassem de ser assustadoras e passassem a fazer parte do conhecido, do familiar. O processo de apreensão do mundo pela palavra, contudo, tende a revestir a realidade com uma opacidade embrutecedora, que anestesia a nossa percepção e nos induz a ver como óbvio, banal, algo que em sua essência é mágico e misterioso.

Assim, podemos afirmar que através das palavras realidades são criadas, sentidos são constituídos, pois elas funcionam, na maioria das vezes, como mecanismo de subjetivação do homem. Conforme fazemos coisas com a palavra, vamos construindo sentidos com aquilo que nos acontece; portanto, identificamos nos processos de subjetivação as lutas pelas palavras, pelo seu controle, pela sua significação, pela sua imposição, bem como pelo seu silenciamento – o controle pelo que é próprio do homem e pelo controle do homem.

Sob esse aspecto, uma indicação ao encontro com a experiência, como algo que nos liga ao outro, talvez possa ser verificada em algumas formas de silêncio, em sua significância, enfim, em seus sentidos. Nessa perspectiva, uma vez que o excesso discursivo pode garantir, muitas vezes, apenas a saturação de sentidos, onde não temos o encontro com o outro, é no silêncio que algumas formas de experiência podem ser evidenciadas, transbordadas, como produtoras de sentido e como partilha do sensível.

De acordo com as considerações expostas, podemos perceber que o essencial do pensamento benjaminiano, até certo ponto, parece atual, uma vez que temos a impressão de que à medida que os choques se multiplicam, a cada avanço tecnológico, vamos deixando de experimentar as coisas na sua autenticidade, na sua veracidade. O homem moderno apresenta-se extenuado pelos acontecimentos que passam por ele, sem que lhe reste nenhum sentido daquilo que vivenciou. Ou, ainda, se vê consumido por excesso de palavras que nada lhe dizem ou representem de significativo.

Não há tempo para desaceleração no mundo moderno, cativo pelo ritmo desenfreado dos choques, das produções industrial e tecnológica, bem como do excesso de informações, opiniões, amplamente difundidas pelos meios de comunicação de massa. Enfim, não há espaço para reminiscências, para as formas tradicionais de narrativas, para a produção de sentidos, para a experiência.

3. CAMINHOS E DESCAMINHOS DE PESQUISA

Planejar, traçar, organizar, escolher um caminho de pesquisa. Na maioria das vezes, essa é justamente uma das etapas mais difíceis da própria pesquisa. Isso porque a metodologia busca entrelaçar os objetivos, os pressupostos teóricos com o meio de investigação destinado à população escolhida. Tratando-se, ainda, de pesquisa com seres humanos, o panorama torna-se mais oblíquo.

Faz-se necessário levarmos em consideração fatores de risco, imprevisibilidades, obstruções, impedimentos. Enfim, uma gama de dificuldades que, muitas vezes, não foram previstas, mas acabam surgindo e arrebatando todo o processo de coleta de dados e, consequentemente, da pesquisa como um todo. Dessa forma, situamos a presente pesquisa no campo da vulnerabilidade, no campo da experiência.

Diante disso, nós pesquisadores, incontáveis vezes ficamos 'ao sabor dos ventos': projetamos, buscamos, perseguimos, sem saber ao certo **se** encontraremos, **o que** encontraremos, **como** encontraremos, ou ainda, **o que** experimentaremos e **como** experimentaremos nosso espaço de pesquisa.

De acordo com Maffesoli (2001a, p. 48):

> O vento da cultura despreza as ilusórias barreiras que se tenta erigir para proteger os diversos conformismos da 'corporação organizada'. Se houver necessidade ele se transforma em tempestade, levando tudo de roldão em sua trajetória, e então se assiste à implosão dos impérios tidos como os mais sólidos. Quer seja violento, ou murmúrio insistente, esse vento é a metáfora por excelência da circulação sem freio. É fonte de respiração e inspiração. Traz consigo germes fecundadores. Em uma palavra, é garantia de uma vida sempre e uma vez mais renascendo, que traz em si uma animação capaz de resistir, prolongadamente, ao peso mortífero de tudo aquilo que tende a se esclerosar.

Dados, cenas, olhares, sons, expressões, falas saltam aos nossos olhos, possibilitando leituras, marcas, vestígios, indícios que produzem outros dados, cenas, olhares, sons, expressões, falas. Enfim, outros sentidos, outras leituras, traduções.

Durante o percurso de pesquisa, o pesquisador se desvencilha de posicionamentos, perspectivas engessadas, e produz outros sentidos, antes não

experimentados. É o olhar do pesquisador que se libera de clichês, de mesmices, e se dispõe a prestar atenção ao seu próprio caminhar, às peculiaridades do seu olhar. Possibilita que ele transpasse os limites de suas perspectivas, que o novo ou o diferente ganhem espaços, que experimente.

Experiência, experimentar experimentando, atravessando um caminho.

Um caminho de pesquisa envolve:

> Caminar a lo largo de un camino implica una transformación posible ("conducir el alma"), el "sujeto" de esa caminata es el sujeto de la experiencia y por lo tanto de algún modo es no sujeto (en tanto no tiene un objeto o una orientación). Para decirlo de otra manera: los sujetos de la experiencia y los sujetos atentos son un tipo especial de sujetos. No se someten al tribunal (cualitativo, cuantitativo) de la investigación científica, o al tribunal de la razón comunicativa, o de los requisitos del diálogo, sino que se dejan conducir por el presente que está viniendo. (MASSCHELEIN, in: DUSSEL, I. GUTIERREZ, D. 2006, p. 309).

Assim, como citamos no início desse capítulo, nem sempre aquilo que planejamos é passível de aplicação ou, até mesmo, organização. O percurso de pesquisa torna-se profundamente marcado pelos desvios que os sujeitos e a instituição educacional criaram.

Considerando que o conhecimento se dá, muitas vezes, por uma multiplicidade de vias, os desvios imprimem característica marcante, no sentido que nos oferecem espaços para *criação, descoberta de novos espaços, brechas, intervalos nos feudos do saber apropriados pelos paradigmas todo-poderosos que nos deixam em becos sem saída para a produção de novos conhecimentos* (PAIS, 2003, p. 45).

Nesse momento, portanto, tais desvios são marcas relevantes impressas na pesquisa, pois se bifurcam em outros caminhos, outros olhares, uma vez que a leitura dos dados coletados durante a pesquisa permite a busca por novas ou diferentes 'pistas' que surgiram no decorrer do desenvolvimento da mesma. Ou seja, ao procedermos à leitura dos dados a partir do "Paradigma Indiciário" (Ginzburg, 1989) – que remete às raízes de um paradigma epistemológico assentado no detalhe, naquilo que aparentemente não tem importância, mas que, na verdade é fundamental - não pudemos nos furtar à identificação de outros caminhos, que já acenavam durante a obtenção dos dados.

Sendo assim, a pesquisa se dá naquilo que no percurso ocorre. E a partir disso, reportamo-nos a Benjamin, em seu texto *Porcelana da China*:

> A força da estrada do campo é uma e se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano... Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas... (BENJAMIN, 1993, p.16).

Ao utilizarmos os pressupostos teóricos metodológicos assentados no P*aradigma Indiciário* de Ginzburg (1989), nos propusemos a um *método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores.* (p. 149). Confluente com tais pressupostos, ressaltamos a importância das pistas (consideradas como *sintomas* no caso de Freud, *indícios*, no caso de Sherlock Holmes e *signos pictóricos* no caso de Morelli (p. 150) que o caminho da pesquisa percorreu, acenando para novas formas de olhar e compreender os dados da mesma.

De acordo com aquilo que nos propusemos no próprio projeto de pesquisa - trabalhar com processos imagéticos e silêncio – e devido à especificidade da mesma, não indicamos um modelo prévio de coleta e análise de dados. Os sentidos seriam tecidos a partir dos dados que ocorreriam no desenvolvimento da pesquisa, sendo que, durante esse processo, aventamos a possibilidade de encontrar indícios na constituição de formas de olhar e ler os dados.

Nesse sentido, de acordo com Masschelein (2006, p. 297):

> Dislocar la propia mirada de modo de poder ver diferente, ver lo visible (em tanto 'las distancias, calveros, y perspectivas' no están escondidas ni están en algún 'más allá') y ser transformados – por eso he marcado entre comillas el 'nosotros' -. Eso es caminar: dislocamiento de la mirada que permite la experiência, no solo um transcurrir passivo (estar bajo el mando de outro) sino um modo de abrirnos paso em el camino.

3.1 Cinema: espaço e caminho para a produção de sentidos.

O tema proposto para a pesquisa aqui elaborada: **"Um percurso de experiência: violência e silêncio – imagens de uma pesquisa na escola"**

centraliza três temáticas: experiência, silêncio e violência, buscando compreendê-las num espaço de atuação educacional.

Como meio de investigação, experimentação, escolhemos uma mídia voltada à comunicação de massa*,* **o cinema**, para trabalhar as questões pertinentes ao silêncio, à experiência e à violência.

Uma pesquisa que se vale de um dos meios de comunicação de massa, o cinema, envolve os produtos da cultura imagética, sugere reflexões que contemplem como as imagens influem nas maneiras de pensar, de agir e, porque não dizer, de sentir, entre os sujeitos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, entre os adolescentes.

Dessa forma, o presente estudo, margeia as fronteiras do entretenimento, do lazer, das possibilidades de conhecer os múltiplos espaços de experiência e produção de sentidos que interferem no processo de educação e cultura desses mesmos adolescentes. Nessa direção, compilamos a seguir, considerações em torno do cinema e suas imagens.

De acordo com Guimarães (1998), entre os dias 13 e 15 de abril do ano 1998, ocorreu o Primeiro Encontro sobre o Imaginário, Cultura e Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os debates enfatizaram a necessidade de "reinventar o homem como produtor de sentidos". Uma das principais questões que nortearam tal encontro propunha: "a universidade, a escola estariam dando aos alunos e professores a possibilidade de produzirem sentidos"?

Ao questionar a possibilidade de se produzir sentidos no espaço educacional, surgem reflexões em torno do pensar, do sentir e do imaginário. Tal indagação ainda se faz pertinente nos dias atuais, pois atentar para a relevância dos sentidos conduz a concepções que nem sempre são simples. Dessa forma, instigados pela indagação acima, tomamos a liberdade de relacioná-la com a temática de pesquisa: o silêncio e a experiência como produtores de sentidos num espaço de violência escolar, utilizando como veículo para que a metodologia percorra seus caminhos, o **cinema**.

Recorrer ao cinema, falar ou escrever sobre ele configura-se como uma tarefa complexa. Vieses como a tradução, interpretação e linguagem abarcam o cenário de complexidades que se revelam através dele.

O cinema trata da questão do olhar, do sentir e até mesmo daquilo que é sensível. Ele nos abre os olhos e nos coloca em movimento. Em seus gestos silenciosos, muitas vezes, encontram-se olhares que deslizam sobre seu movimento,

sobre seu dinamismo, sua inocência, sua perversão, sua vontade, sua fadiga, suas lutas, seus triunfos e suas derrotas. São olhares interrogativos, surpresos, fascinados, desejosos, tristes, encantados.

Segundo Teixeira e Lopes (2008, p. 10):

> ... o cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma idéia sobre esse mundo. Uma idéia histórica social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e idéias postos em imagens em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentidos às coisas, assim como as ressignificamos e expressamos.

O cinema é constituído do visível, daquilo que aparece, se apresenta, e ainda, de imagens móveis, ou seja, imagens em movimento nas quais circulam palavras, sons, silêncios, enfim, sentidos. É o poder da imagem cinematográfica como fonte originária do mistério, do descobrimento, da experiência, como forma singular de perceber, sentir e conhecer o mundo, produzindo sentidos.

Quando levado até a escola, até a sala de aula, o cinema provoca alterações na rotina escolar, convertendo os alunos em espectadores. Pode-se dizer que, talvez, exista aí certa ousadia em converter a sala de aula em uma sala de projeção (mesmo que a adaptação não disponha dos melhores recursos) e ainda, em substituir o quadro negro por uma tela e deixar que o cinema ofereça alguma lição e que, a partir dela, seus espectadores possam produzir sentido, partilhando daquilo que lhes é sensível.

Relevante ressaltar, nesse momento, que atualmente contamos com uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e continua sendo educada por imagens e sons, assim como pela quantidade e qualidade de cinema que assistem e não mais pelo texto escrito. As imagens são, às vezes, mais fortes do que um texto, segundo Almeida (2004). Com isso, falamos aqui de uma inteligibilidade do mundo através das imagens e sons, frutos das produções do cinema e da televisão. Inserido no panorama educacional, segundo o referido autor, ainda,

> ... é importante não ver o cinema como recurso didático ou ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da verbal. (...) As imagens e os movimentos sonorizados no cinema e da televisão tem um grau forte de 'realidade'. Realidade no sentido de que aquilo que a pessoa está vendo 'é', mais do que 'parece ser'. Na projeção de um filme ou na televisão qualquer coisa ou pessoa que apareça está sendo vista e não lida ou escutada. (ALMEIDA, 2004, p. 8-9).

Segundo Kellner (1995), um dos *insights* da teoria pós-moderna é a ênfase no papel crescentemente central da imagem na sociedade contemporânea, uma vez que, várias são as máquinas de imagem que geram uma quantidade considerável de artefatos impressos, sonoros, ambientais e de natureza estética, dentro dos quais vagamos num universo de símbolos. Assim faz-se necessário aprender a ler essas imagens, essas formas culturais sedutoras, que desempenham forte impacto sobre nossas vidas: *ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas*. (KELLNER, 1995, p. 109).

Ainda, de acordo, com o referido autor, identificamos que numa cultura pós-moderna da imagem os indivíduos obtêm suas próprias identidades a partir de figuras que representem positivamente o produto que está sendo exibido ou propangandeado através da apresentação de uma imagem. A publicidade se torna, assim, um mecanismo importante e negligenciado de socialização, assim como uma manipuladora da demanda de consumo. Como exemplos dessa questão, temos os anúncios de cigarros, que durante a década de 80, traziam em suas propagandas imagens que relacionavam o produto a situações, lugares e pessoas que garantiam o prazer e bem-estar, obscurecendo através do processo da metonímia ou da associação contígua o fato de que os cigarros são produtos nocivos à saúde. A leitura desses anúncios, portanto, sugere que a publicidade está preocupada em vender, além de seus próprios produtos, estilos de vida e posições de sujeitos desejáveis.

Diante do exposto, a necessidade de adquirir o que o autor chamou de *alfabetismo crítico* em relação à publicidade e a outras formas de cultura popular, significa favorecer competências emancipatórias que possibilitem que os indivíduos resistam à manipulação por parte do capitalismo de consumo, ou seja,

> ... o desenvolvimento de um alfabetismo crítico deve fortalecer o poder dos indivíduos, ao capacitá-los para aprender a ver através das mistificações de seu ambiente, a ver como ele é construído e como funciona e a ver como eles podem se libertar dos aspectos dominantes e opressivos e aprender a refazer a sociedade como uma modalidade do eu e da vida social. (KELLNER, 1995, p. 127.

O significado do filme se faz, muitas vezes, através do conjunto dos sons e das imagens que se sucedem e que ao seu término compõe um sentimento e uma compreensão sobre ele, uma experiência. Quando o filme conta uma história, mostra

simultaneamente como essa história foi construída através das imagens e dos sentidos que elas produzem, podendo ou não favorecer experiências.

Outra especificidade marca o cinema como uma arte ímpar, ou seja, em comparação com as outras obras de arte, identificamos no cinema certa complexidade em relação à questão da autoria, visto que, nas artes tradicionais (música, poesia, escultura,...) temos a obra assinada pelo seu respectivo autor. Já no filme isso se dá de outra forma, geralmente ele é nomeado pelo diretor que parece ser o autor, mas que na realidade tem a sua produção composta por inúmeras pessoas, aquelas que têm seus nomes apresentados em pequenas letras no final do filme. Este, por sua vez, é um produto onde trabalham várias pessoas, que produzem determinadas partes, mas que nem sempre uma conhece o trabalho da outra, ou seja, não atingem a compreensão do todo, daí o cinema tratar-se de uma produção com o estilo de uma fábrica, ou seja, é uma produção industrial.

Com isso, temos no cinema uma arte para as massas; mediada pela distância entre produtor e consumidor, é uma indústria para grupos de muitas pessoas, que podem se diferenciar pela cultura, classe econômica, gosto, preferência, no entanto, dirige-se sempre para um grande número de pessoas que consomem instantes de tempo convertidos em histórias (Almeida, 1994). No máximo, às pessoas é permitido esboçarem uma reação após o consumo das imagens projetadas durante certo período de tempo, ou ainda, emitir opiniões a respeito daquilo que assistem, mas não podem reproduzir aquilo que assistiram, uma vez que, reproduzir um filme, implicaria em disponibilizar de todos os recursos técnicos e de toda uma equipe técnica para efetuar tal intento.

Já segundo Leite (2009), o cinema é uma arte que escapa ao cálculo, contemplando uma instrumentalização da imagem com fim de uma administração do sensível, é como se a cena já trouxesse em si os clichês a serem propagandeados, vendidos, produtores de modos de ser, as falas e reações carregadas de verdades pré-definidas.

Guiados por cenas, músicas, ruídos e corpos vamos compondo sentidos possíveis, vamos engendrando sentidos e sensações, estes por sua vez engendrados pelo diretor, por seus desejos e propósitos, copulam com nossos desejos e propósitos. Nesta fusão, a cena vai ganhando contornos, onde produções de sentidos criam modos de afetação, sejam eles clichês ou não, sejam eles cristalizados e **dados** ou devir, porvir. O que observamos é que os fios que tramam a história ganham os contornos da

cena e nelas se materializam, e se desdobram em afetos que movimentam sentidos e produzem formas de dizer. Tais afetos disparam em nós sensações que produzem os mais diferentes sentimentos e emoções, é esta mistura entre sensações e sentimentos de onde brotam sentidos que dirige o filme e nos dirige no filme.

As imagens, as cenas, os detalhes, os sons, tudo pode nos levar a sentir aquela cena tal qual programado pelo diretor. Se assim for, os modos de modulação da subjetividade, para além daquilo que acreditamos, são definidos, determinados por uma estética, que não só produz mercadorias e ideologias, mas modos de ser.

Através de suas imagens e sons, o cinema possui uma linguagem própria, sendo que, a expressão dessa linguagem, opera uma divisão de públicos. Conforme Almeida (2004, p. 23):

> Aqueles que se dão ao prazer de simplesmente ver cinema; rir; chorar; gostar; não gostar; rever cinema; procurar só comédias, violências, grandes dramas, dramas comuns, mistério, terror, aflições e reconforto têm com o cinema uma relação corporal, ingênua e sentimental, como se uma emoção primitiva levasse a procurar ver histórias contadas. Histórias que recontam ao falarem sobre os filmes vistos.
> A esse tipo de espectador interessa mais o enredo que a trama, mais os atores que os diretores, e mais que a interpretação, os personagens, revivendo, em múltiplas e diferentes condições, o encantamento de ouvir histórias, o fluir da narração. Transitam das coisas do cinema para as da televisão com a naturalidade de quem passeia despreocupadamente. (...) O espectador de cinema ou de televisão passeia ingênuo e desarmado, buscando prazer em meio a um mercado que não é ingênuo, nem desarmado.

Há outro tipo de espectador que difere do exposto acima. Aquele que quando se aproxima da particularidade daquilo que o cinema produz, se assenta naquilo que a arte se apresenta como produto final para o consumo, na forma coerente em que o seu conteúdo foi revestido. Nesse ínterim, atualmente há uma oscilação de movimento das imagens e sons que se apresentam ao público: verifica-se uma lentidão para os espectadores literários de filmes de arte, e uma velocidade estonteante de *clips* para os espectadores que compõe a massa.

Dessa forma, o cinema não é apenas produto para a inteligência das emoções, mas pode ser, além disso, produto para a inteligência do conhecimento. Ele é produto da cultura, quando visto e interpretado em seus múltiplos significados, sentidos plurais, assim como quando é entrelaçado por um aprofundamento cultural e contemplado por um refinamento estético, possibilitando que os discursos produzidos por suas imagens e sons adquiram e gerem sentidos outros, que não sejam aqueles destinados à

alienação e massificação de seu espectador.

Inserido no campo da experiência, esse estudo pode nos mostrar indícios daquilo que o adolescente pensa, sente, imagina ou pretende, através de alguns processos imagéticos.

Assim sendo, cenas, falas, imagens, sons, silêncios, experiências, são caminhos percorridos pelas narrativas que estruturam os filmes. Esses são alguns dos fatores observados e identificados também no caminho dessa pesquisa. Relação entre: silêncio, experiência e violência, tendo como meio de investigação, o cinema.

3.2 Percorrendo um caminho através de: marcas, vestígios, indícios

Durante o processo de pesquisa, acontecimentos nos levaram a 'olhar' para pistas que levavam às reflexões, experiências, apontando caminhos de olhares e leituras que se delinearam conforme poderemos identificar a seguir.

Ao atentarmos para o caminhar da própria pesquisa, nesse capítulo, vamos identificando como o percurso da mesma foi sendo construído, ou seja, como os fios que o teceram foram sendo observados, entrelaçados, enfim, experimentados.

A pesquisa teve seu início no mesmo espaço onde outro projeto de pesquisa, intitulado: "Violência na Escola: a influência do clima organizacional e das relações familiares", já estava em evolução, ou seja, começamos a desenvolver a pesquisa numa escola onde o projeto supracitado já estava se desenrolando. Trata-se de uma escola estadual, localizada num bairro periférico da cidade de Rio Claro.

De acordo com o planejamento metodológico exposto em projeto de pesquisa, objetivamos formar um grupo de sete adolescentes, para assistirem a cinco sessões de filmes, previamente escolhidos pela pesquisadora e que mostrassem conteúdos acerca da violência ou temas correlatos.

Primeiramente, fizemos uma lista de filmes que supomos fossem de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, visto que contemplavam assuntos sobre violência e educação e, ainda, se tratavam de filmes amplamente aclamados pelo público em geral. A lista era composta pelos seguintes filmes: Sociedade dos Poetas Mortos; Como nascem os anjos; O ano em que meus pais saíram de férias; Mentes Perigosas e O nome da Rosa.

Esses filmes seriam assistidos pelo grupo de adolescentes, discutidos pelos mesmos, e os dados pertinentes registrados em diários de campo. No entanto, conseguimos realizar apenas três sessões de filmes devido aos imprevistos e impedimentos ocasionados durante o processo de coleta de dados, como poderemos identificar mais adiante. Estabelecemos que tais sessões ocorreriam semanalmente, porém, também não foi possível cumprir esse planejamento devido às inúmeras dificuldades apresentadas durante o percurso da pesquisa.

Os encontros ocorreram numa sala de aula adaptada como “sala de projeção de filmes”, entre os meses de abril a junho, com a presença de um grupo de sete adolescentes (cuja faixa etária variava entre 13 e 15 anos) no primeiro encontro; cinco, no segundo; dois, no terceiro. Tais adolescentes foram escolhidos pelo vice-diretor da escola, atendendo ao critério de “alunos indisciplinados, violentos”, sendo que o convite para as sessões foi realizado pela pesquisadora durante alguns encontros em que o trabalho de pesquisa foi exposto a eles.

Dando início ao processo de coleta de dados, num primeiro momento encontramos certa ‘facilidade’ em adentrar o ambiente escolar, uma vez que o vice-diretor recebeu a possibilidade de realizar a pesquisa naquela escola com satisfação, disponibilizando todos os recursos físicos, além de demonstrar disposição para colaborar naquilo que se fizesse necessário.

No entanto, a primeira dificuldade se deu para a formação do grupo de adolescentes. Mesmo realizando reuniões antecipadamente para fazer o convite para as sessões de filmes, alguns acabavam desistindo ou faltando, o que fez com que as sessões demorassem a se efetivar. Alguns adolescentes, logo diziam que não se interessavam pelo convite, alguns diziam que não gostavam de assistir a filmes, alguns se preocupavam se seriam ‘obrigados’ a escrever algo sobre o filme ou fazer algum tipo de trabalho, e outros ainda se mostravam interessados, porém quando a data para a exibição do filme era agendada não compareciam, alegavam ter esquecido. Esse processo de formação do grupo levou pouco mais de um mês.

Adolescentes e sua adolescência, período de transição, de intermitência, de transformação, de dinamismo, de imprevisibilidade. Pensamentos e emoções agitados, modismos, afetividade pelo grupo, intensidade nas palavras, nas atitudes. O comportamento do adolescente é muitas vezes facilmente identificado, classificado, mas pouco compreendido ou ainda, aceito.

Segundo Calligaris (2000), a adolescência é um ideal social, surgindo na modernidade como ideal necessário, ela é uma interpretação dos sonhos adultos, produzida por uma moratória que força o adolescente a tentar descobrir o que os adultos querem dele, enfim, a adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam, é uma das formações culturais mais poderosas da nossa época.

Ao nos propormos a trabalhar com adolescentes numa pesquisa científica, nosso olhar se volta para as características desse comportamento juvenil e quais indícios ele imprime durante o processo de pesquisa, ou seja, mais uma vez, algumas pistas colocam a pesquisa no campo da vulnerabilidade, da experiência.

Segundo Tura (2003), o processo de análise de uma pesquisa, se dá por meio de seguidas aproximações com o campo de trabalho. Idas e vindas, que vão descortinando sentidos, marcando perplexidades e indagações, sendo que, dar sentido aos dados e buscar a coerência teórica são partes desse processo, que vai sendo lentamente realizado e aprofundado em bases reflexivas.

Finalmente, logo após cerca de um mês, o grupo de adolescentes se formou e realizamos a primeira sessão de filme: “Sociedade dos poetas mortos”. Apesar de se tratar de um filme amplamente aclamado por inúmeros espectadores, esse filme não atraiu a atenção e interesse dos adolescentes, principalmente por se tratar de um filme legendado.

Prosseguindo em nosso percurso de pesquisa, na segunda sessão de filme, nos deparamos com um novo imprevisto: o aparelho de vídeo cassete da escola quebrou, impossibilitando a exibição do filme.

Dessa forma, agendamos uma nova sessão para a próxima semana, onde o referido filme seria exibido, agora em DVD. No entanto, no dia marcado, constatamos que o aparelho de DVD da escola também estava quebrado, causando notável decepção nos adolescentes. Diante do ocorrido, decidimos que retornaríamos as sessões somente quando os aparelhos fossem consertados. Então, eles seriam previamente comunicados sobre as novas datas das sessões.

Nesse mesmo dia, um fato nos chamou a atenção. Aguardávamos a chegada dos adolescentes para dar início à sessão de filme e, enquanto isso, uma funcionária da escola informou que havia telefonado para o vice-diretor e o mesmo pedia desculpas por não ter avisado anteriormente que o aparelho DVD também estava quebrado.

Contudo, quando essa informação foi transmitida para os adolescentes, um deles falou: ...*mas hoje de manhã eu perguntei para ele se haveria filme à tarde e ele confirmou. Por que ele não me avisou e eu não teria vindo, agora tenho que voltar para a minha casa a pé, tô ficando cansado disso.*[6]

Percebemos indícios da distância e/ou anulamento da diferença, produzida pela disciplina dos corpos, que há nas relações educacionais entre pessoas que convivem e transitam pelo mesmo espaço durante grande parte de seu tempo, além das relações de poder que se entrelaçam com a autoridade e a disciplinarização.

No período em que as exibições de filmes foram suspensas, mantínhamos constantemente contato com o vice-diretor da escola, para obter informações sobre o conserto dos aparelhos. Recebíamos sempre a mesma informação: ainda não foram consertados, porque: *o Estado sempre manda coisas porcarias para nós, que quebram e são difíceis até mesmo de serem consertadas.*[7]

Transcorrido um mês, aproximadamente, e sem previsão para o conserto dos aparelhos, decidimos dispor de um aparelho DVD próprio, de uso pessoal, para podermos dar continuidade ao processo de pesquisa. Porém, no dia agendado para a exibição do filme, identificamos que os aparelhos da escola, não estavam quebrados, mas que se tratava de um 'mau contato nos fios da televisão'.

Nesse ínterim, já estávamos em meados do mês de junho, quando se deu a segunda sessão, projetando-se o filme: "Como nascem os anjos",

Trata-se de um filme nacional, portanto sem legendas. Mesmo assim, também houve certa intermitência para assistí-lo. Os adolescentes estavam bastante agitados e nem sempre prestavam atenção na tela. Detiveram-se às cenas em que armas, tiros e dança se desenrolavam. Ao término do mesmo, alguns falaram sobre as cenas que mais gostaram e as que menos gostaram.

Naquele momento, se mostravam mais à vontade e, a partir das observações realizadas até então, algumas pistas significativas de análise começaram a surgir. Ofereciam indícios daquilo que mais interessava, mais fazia sentido para adolescentes, que se demonstraram motivados, solicitando a oportunidade de assistir outro tipo de filme, sugerindo o estilo comédia (As branquelas), desenhos e filmes do Mazzaropi (O Corintiano).

---

[6] Nota de diário de campo do dia 20/05/2009. Os trechos seguintes, extraídos dos diários de campo, serão identificados pelo nome: "Notas de diário de campo", seguidos das suas respectivas datas

[7] Fala do vice-diretor da escola em conversa com a pesquisadora, através de contato telefônico.

Os alunos, dentro de sua realidade ou modo de estar no mundo, também tem uma relação de negação, anulação e silenciamento. Ou se oferece aquilo que eles gostam ou não ficam à vontade.

Nesse sentido, um novo 'desvio' inseria-se no contexto da pesquisa. Pistas indicavam que a forma original, adotada para a exibição dos filmes, não dava conta de abarcar o universo juvenil no qual a pesquisa se descortinava. Caso insistíssemos, estaríamos, também, anulando, silenciando, calando ou até mesmo, violentando. A realidade cruzava-se com movimentos contraditórios e não podíamos deixar de trilhar as vias sinuosas que acenavam para um olhar que tendia explorar outras experiências.

De acordo com Pais (2003, p. 46);

> Por que não cultivar o anarquismo do olhar? São nas brechas do saber consolidado que se dão as possibilidades criativas, de desvio. Desvio que não é apenas tomado no sentido de interrrupção e afastamento de um caminho mais tranqüilo, mas será também no da renovação e reelaboração, tornadas possíveis pelo brusco desvio.

Diante do pedido, da insistência deles, o percurso metodológico foi alterado. Novos indícios levavam nosso olhar para outro tipo de leitura, outro tipo de experiência que, agora, impunha-se ao percurso da pesquisa: adotamos uma nova forma de escolher os filmes a serem exibidos. Assim, na terceira sessão (que, na realidade, foi a última, como veremos mais adiante) levamos três filmes para que eles selecionassem: "As branquelas"; "O ano em que meus pais saíram de férias" e "O Corintiano – Mazzaropi". Eles escolheram assistir: "As branquelas".

Relevante ressaltar, nesse momento, que durante todo percurso de pesquisa procuramos olhar para os participantes – adolescentes – lendo-os enquanto:

> ... sujeitos que além de sofrerem as determinações de uma rede simbólica socialmente sancionada, também atribuem sentidos ao mundo, ressignificando a realidade onde estão inseridos, e produzindo uma cultura própria, fruto da forma como vivenciam e interpretam as relações e contradições que perpassam o espaço escolar. (GUIMARÃES, 2002).

Torna-se oportuno considerar que nos referimos a uma pesquisa cuja proposta é realizar suas análises e asserções dentro de um contexto de violência. Portanto, tivemos os cuidados necessários para evitar que fôssemos enredados

pelos processos violentos que, a rigor, permeiam as práticas cotidianas. Tal diligência possui extrema relevância, uma vez que nosso olhar de pesquisador se volta, geralmente, para os processos violentos que estão dados, postos de maneira clara, e podem impedir-nos de identificar algumas situações nas quais nós mesmos somos envolvidos por atitudes violentas. Atitudes que, embora sutilmente mascaradas, ofuscadas, se presentificam, repercutem, engessam, modulam e até mesmo violentam um processo de pesquisa. Atentando a esses cuidados, repensamos e modificamos a eleição e apresentação dos filmes.

Identificando essas questões, focamos a ideia da relação/associação entre violência e poder oferecida pelo antropólogo Gilberto Velho (1996), que, ao abordar o tema, ressalta a possibilidade de um indivíduo impor sua vontade aos demais, quaisquer que sejam os fins. Daí, então, a resultante: a violência enfatiza o poder. Nesse contexto, tanto o referido antropólogo como a filósofa política, Hannah Arendt (2009), são unânimes em apontar a violência como tributo pago ao individualismo social, que impessoaliza as relações e, assim, torna a violência rotineira, impossibilitando a troca entre seus pares.

Segundo a referida autora ainda:

> ... a violência e a sua glorificação se explicam pela severa frustração da faculdade de agir no mundo contemporâneo, que tem suas raízes na burocracia da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas e na monopolização do poder, que seca as autênticas fontes criativas. O decréscimo do poder pela carência da capacidade de agir em conjunto é um convite à violência. (ARENDT, 2009, p. 12).

Nessa direção, verificamos que poder e violência, embora sejam fenômenos distintos, costumeiramente, aparecem juntos, entrelaçados, sendo o poder tido como um fator primário e predominante, segundo Arendt (2009). A equação resultante da combinação poder e violência se assenta na compreensão da dominação do homem pelo homem por meio da violência, ou seja, as relações de poder são mediadas pela linguagem da dominação/submissão ou mando/obediência.

Dando continuidade ao processo de pesquisa, no dia agendado para a terceira sessão de filme contamos com a presença de dois adolescentes e, como dissemos anteriormente, modificamos a forma de escolha dos filmes, portanto, o filme exibido foi “As branquelas”, escolhido e amplamente aclamado pelos

adolescentes. Assim, começávamos a nos aproximar daquilo que interessava, que fazia sentido para os mesmos.

Naquele momento, a pesquisa, a forma de olhar e deixar desenrolar o percurso aproximava-se de um espaço de compreensão do silêncio proposto nas perspectivas do que se coloca nos exercícios de poderes, distanciando-se de posturas que calam e impõem o que ver, o que assistir, o que pensar, dentro do universo daqueles adolescentes. Revelava-se uma estratégia de pesquisa, descortinando-se 'em partes', na percepção de detalhes, na ênfase nos pequenos relevos. Investigando os vestígios que compõe o saber indiciário, sentidos são produzidos quando se aproximam do universo dos sujeitos de pesquisa, permitindo que lacunas, desvios e silêncios sejam mais do que ausências.

Com isso, percebemos que a pesquisa ocorria nos contornos do percurso, indicando outros caminhos.

A pesquisa é, neste sentido, caminhar. Implica 'contar', descrever o que passa, o que nos passa enquanto caminhamos. Aqui, pesquisa e experiência se aproximam.

De acordo com Agamben, (2005, p. 39):

> Enquanto a experiência científica é de fato a construção de uma via certa (de uma *méthodos*, ou seja, de um caminho) para o conhecimento, a quête é, em vez disso, o reconhecimento de uma ausência de via (a aporia) é a única experiência possível para o homem.

A pesquisa é a experiência que possibilita experiências. Consiste em atravessar um caminho, simplesmente caminhando.

Segundo Pais (2003, p. 64):

> O que conta é o que se passa – justamente ao passar – muda a direção e o sentido do que, submetido à disciplina ou à rotina, é o terreno onde se dão as irrupções do que se passa, no dizer do que se passa. O acto de passar trespassa-se, como se sabe, no seu relato.

O conhecimento que se opõe à estagnação e se direciona à circulação, muitas vezes se torna misterioso ao se deixar escapar das palavras e dos conceitos. Porém, justamente nesse contexto são auscultadas realidades longínquas e

enigmáticas, que exprimem sentidos outros, sentidos que se aproximam do sensível.

Ao permitir a troca dos filmes, possibilitamos que tais sentidos fossem dados no caminho de pesquisa. Retomando o primeiro dia de exibição de filme, percebemos os adolescentes limitados, engessados, ao mesmo tempo em que mostravam indícios de que não queriam se deixar 'cativar' por aquilo que lhes estava sendo oferecido. Ou seja, através da fala: *nos não assistimos filme assim, em inglês;* bem como através do comportamento intermitente, visto durante as duas primeiras sessões de filmes, vislumbramos indícios daquilo que não fazia parte do seu universo representativo.

Perseguindo pistas, indícios apresentados pelos adolescentes durante a exibição dos filmes, e sendo guiados pela escuta e pelo olhar, pudemos apresentar outra forma de seleção de filmes. Desse modo, o caminho metodológico percorrido em meio às experiências possibilitou que a pesquisa criasse condições para a produção de sentidos.

A partir do momento em que deixamos de observar, estudar, analisar os comportamentos **dos** adolescentes, e passamos a experimentar **com** os adolescentes, os mesmos puderam experimentar o processo de pesquisa e esta, por sua vez, passou a criar condições de produzir sentidos.

De acordo com o que havíamos programado, o processo de coleta de dados contaria com mais duas sessões de filmes, porém estas não se realizaram por conta de imprevistos e impedimentos que se deram a partir das férias dos alunos e do vice-diretor, sendo que, logo no final do mês de junho, os alunos já começaram a faltar à escola por conta da proximidade do período de férias.

Passado o mês de julho e as férias, as escolas não retomaram suas atividades normais, devido ao problema enfrentado com a gripe Influenza A (H1N1), prolongando-se o recesso dos alunos.

Quando as escolas retornaram às aulas, tentamos retomar o processo de coleta de dados, mas fomos impossibilitados devido às férias do vice-diretor da escola. Mais exatamente, fomos informados que sem a presença e/ou consentimento do mesmo não poderíamos retomar as atividades de pesquisa. Passado o período de férias do referido vice-diretor, já em meados de setembro, entramos em contato com ele a fim de retomarmos o trabalho. No entanto, fomos novamente impossibilitados, agora porque a sala de informática estava passando

por reformas, segundo o vice-diretor, e todos os materiais e móveis foram alocados na sala de projeção, não sobrando espaço para acomodar os alunos e exibir os filmes.

Tentamos propor um meio para encontrarmos outro local (dentro da escola) para a realização das sessões, porém, o vice-diretor negou consentimento para isso. Quando indagamos sobre uma previsão de quando essa questão seria resolvida, quando poderíamos retomar o processo de pesquisa, obtivemos a seguinte alegação do vice-diretor: ... *as coisas do Estado são sempre muito lentas, nunca há previsão para o que vem do Estado, então não posso prever nada, não sei quando a sala de informática vai ficar pronta.*

Durante o período de aproximadamente dois meses após esse fato, tentamos retomar o processo de coleta de dados. Contudo, não conseguíamos contato com o vice-diretor e, quando esse finalmente se viabilizou (em meados de novembro), primeiramente nos foi dito que os alunos iriam realizar o Saresp, fato este que não ocorreu na semana prevista. Já no final de novembro, nos afirmou que a sala de projeção estava liberada, mas alegou, ato contínuo, que os alunos já estavam iniciando o período de férias, fato que impossibilitava o término do processo de coleta de dados para essa pesquisa.

As explicações fornecidas para os problemas ocorridos na escola durante o processo de pesquisa favoreceram que presenciássemos, por duas vezes, a culpabilização do Estado. Fatos que nos permitem refletir sobre o processo de culpabilização nas questões referentes à educação e que parecem nortear inúmeras práticas profissionais. Deparamos-nos vivendo emaranhados numa 'roda viva de culpas', que nunca nos permite seguir adiante, vislumbrarmos novos e diferentes olhares e situações.

Nessa direção, indagamos juntamente com Gallo, (2009, p. 27):

> Em que medida nossos discursos democratas escondem relações fascistas no cotidiano escolar, com nossos colegas, com os funcionários da escola e, sobretudo, com os estudantes? Em que medida estamos sendo fascistas em nossas relações pedagógicas? Em que medida não desejamos a repressão, não reprimimos o desejo do novo, a curiosidade pelo diferente, em nome de amor e proteção?

Tais questionamentos deveriam ser pertinentes à prática cotidiana de todo profissional voltado e preocupado com a educação, uma vez que, os processos

violentos, bem como aqueles que envolvem exercícios de poder em nossa sociedade, não se desenrolam apenas nas/através das ações longínquas das nossas práticas. Ao contrário, muitas vezes, pautam as nossas próprias ações e/ou omissões, mesmo quando nos valemos de discursos que nos (des) culpam.

Assim sendo, cedemos aos fluxos codificados e estriados dos processos pedagógicos, fazendo o jogo dos microfascismos ao invés de ousarmos, no sentido de nos convertermos em vetores de descodificação, de investimento em outros fluxos, em linhas de fuga, possibilitando que as salas de aula se tornem trincheiras de luta, fontes de investimento em fluxos desejantes e libertários. (GALLO, 2009, p. 34).

4. PESQUISA E EXPERIÊNCIA: ENTRE 'RECUSAS' E SILÊNCIOS E SENTIDOS...

A partir do percurso de pesquisa realizado, contamos com a exibição de três filmes, sendo que, algumas das pistas, dos indícios que eles possibilitaram, são verificados a seguir.

O primeiro filme exibido foi "Sociedade dos Poetas Mortos", um drama lançado nos EUA, em 1989, com a direção de Peter Weir. O filme narra a história de um professor de literatura e seus métodos diferenciados, que chocam a direção do colégio em que leciona. A atitude do professor pode ser pensada como violenta, por não respeitar a ordem, a identidade da instituição e de seus modelos. Ao mesmo tempo, pode ser pensada como uma ação de ruptura em face da 'atitude' violenta da instituição em domesticar corpos e aniquilar diferenças.

Nesse dia de sessão, que podemos chamar de situação 1:

> cinco dos adolescentes convidados chegaram atrasados cerca de meia hora. O vice-diretor da escola chamou a atenção deles através da seguinte fala: *quando vocês vão ao cinema, vocês chegam atrasados? O filme fica esperando por vocês?*[8] Não houve resposta para essa pergunta, todos ficaram em silêncio; o grupo que, num instante parecia extremamente barulhento, agitado, permaneceu em silêncio. Toda agitação de minutos antes cedeu lugar para o silêncio, transfigurando as expressões dos garotos num misto de encabulamento, vergonha e opressão.

A situação relatada nos traz indícios daquilo que nem sempre é posto, explícito em palavras, mas ressoa, implica em sentidos do silêncio.

De acordo com Courtine e Haroche (1988, p. 181), *o silêncio é expressão: ele fala a linguagem do rosto*. É o silêncio que permite a relação da constituição da história do sujeito com a produção de sentidos, ou seja, trata-se de momentos de silêncio que são marcas impressas na história do sujeito e em sua relação com a linguagem e com seu modo de ser e estar no mundo. Ainda, trata-se do silêncio onde pouco se escuta, mas onde possibilidades se velam e se revelam.

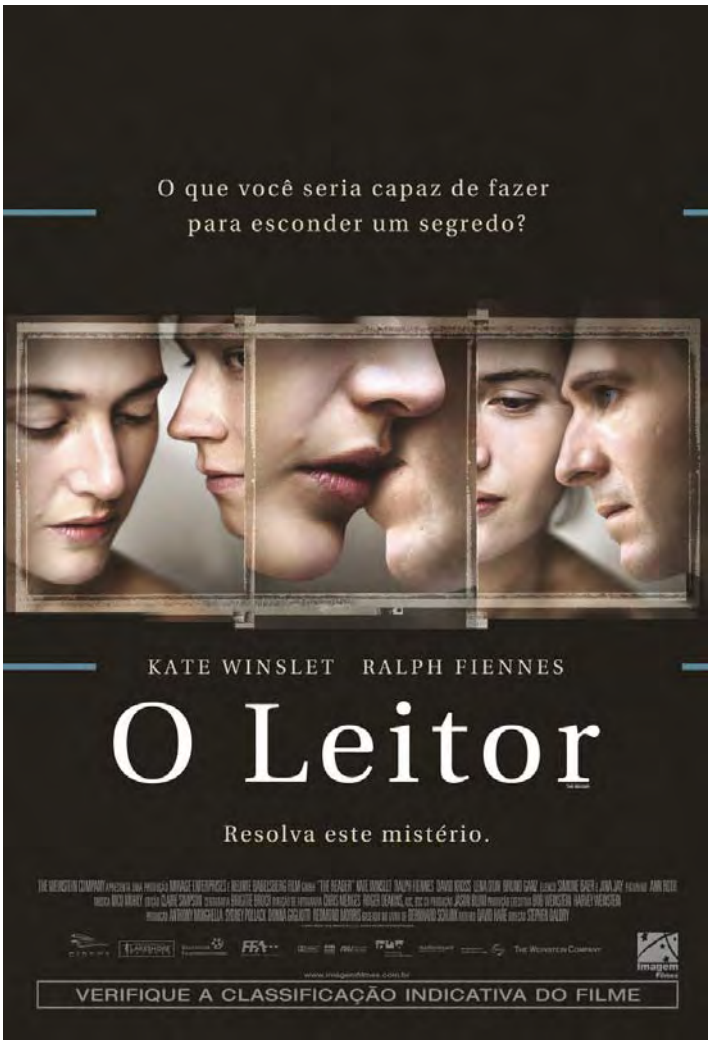
Relacionando o silêncio com uma forma de linguagem temos, nesse episódio, algumas pistas da violência como uma experiência que cala, que silencia o sujeito, pensando o silêncio, portanto, como uma forma de experiência violenta, ou seja, a

[8] Nota de diário de campo do dia 06/05/2009.

transposição de um momento de agitação, ‘tagarelice’, para um instante de silêncio, é marcada pela fala violenta do vice-diretor. Imprime-se aos adolescentes uma experiência que se torna violenta.

As idas e vindas à escola nos colocam em busca de pistas, de vestígios daquilo que os adolescentes expressam em suas variadas formas de linguagem. portanto, perseguindo essas pistas, mesmo sem termos certeza, cabe o convite em nos arriscarmos em pensar que há ao menos a possibilidade de, senão todos, muitos deles nunca terem ido ao cinema. Então, o quanto a fala do vice-diretor torna-se violenta, enquanto foge, escapa da realidade desses alunos? E ainda, como eles se deixam violentar ao silenciarem?

Dentro desta perspectiva, encontramos em um filme de Stephen Daldry, um caminho para a nossa reflexão, trata-se do filme: O *Leitor*.



"Prefiro que leiam para mim"

Em *O leitor*, há uma personagem, a protagonista, que se chama Hanna. Durante todo o filme, durante toda a trama de sua vida, ela não revela que não sabe ler, nem escrever. Apenas se deixa envolver pelo 'mundo dos que sabem ler e escrever', solicitando a algumas pessoas que leiam para ela ("*prefiro que leiam para mim*"- é uma fala que se repete em vários momentos do filme), sem nunca deixar transparecer que não consegue fazê-lo sozinha. O espectador só percebe a questão do analfabetismo, primeiramente, nas entrelinhas das cenas, muito sutilmente, em alguns momentos em que ela se afasta da leitura, mas se deixa envolver, contemplando quem a faz para ela.

Já num segundo momento, a questão deixa de ser sutil, para se tornar extremamente pesada, violenta, pois ao continuar silenciando sobre o fato de ser analfabeta, ela acaba arcando com responsabilidades que não foram assumidas e exercidas apenas por ela, mas sim, por todas as envolvidas numa dada situação. As cinco guardas, acusadas de um crime, utilizam a palavra para se defenderem, acusando Hanna. É o poder que fala:

> ... a palavra, neste caso, acaba sendo um dos 'lugares' onde se estabelece a relação de poder, já que se apresenta como uma só possibilidade de sentido, como algo fechado, com um sentido único, garantindo assim o controle deste e das relações por parte de uma única pessoa. (LEITE, 2007, p.59).

O silêncio aparece como forma de não argumentação, de não explicação, de não fala, de não verdade, de não razão, revelando modos e práticas de poderes e produzindo sentidos que se distanciam da realidade, da experiência. Sim, pois não sabemos ao certo por que Hanna se cala, mas sabemos que o silêncio acaba por produzir sentidos, verdades, vida. É **pelo**, **no** e **com** o silêncio, que podemos identificar manifestações de formas de violência.

É um silêncio que se violenta, escapa de um tipo de violência, gerando outras violências. Fazendo-nos perguntar se aquilo que definimos como violento, aquilo que nos parece violento, seja por valores, por moral, por princípio, não seria o que de fato toca como violento na experiência cotidiana da vida.

Trata-se do violento poder exercido por aqueles que têm o domínio da palavra (escrita ou falada) e que utilizam armas ou verdades absolutas para exercitar seu poder e calar o outro.

A partir disso, nos colocamos a pensar e a estabelecer algumas relações entre o grupo de adolescentes da escola e a história de Hanna, a personagem principal do filme. Todos optam pelo silêncio em situações nas quais, talvez, pudessem argumentar para se defenderem, ou ainda se explicarem. Porém, oferecem o silêncio, apontam pistas de não saberes, pistas de relações e práticas de poderes que calam, pistas de desconhecimentos da direção da escola e, quem sabe, dos próprios alunos. E nos convidam a pensar o que seria violento.

A fala, a postura do vice-diretor exposta acima, através da situação 1, favorece que pensemos sobre situações disciplinadoras, pois verificamos que o discurso cria um sentido único, impeditivo de réplicas, detentor de verdades absolutas; pois, ao calar, cria uma espécie de demonstração de poder que "infantiliza seus súditos"[9]. Ou seja, o vice-diretor da escola, posto como autoridade competente e responsável pela 'educação' dos seus alunos, coloca-se no lugar de discipliná-los, revelando aí sua 'arte de bem governar'.

Em relação a isso, Maffesoli (2001b, p.46) argumenta:

> O termo relação de força, que é frequentemente empregado ao se falar de uma situação de poder, qualifica muito bem a 'arte de governar'. Essa arte, como notamos antes, tão misteriosa, tão fascinante, tão miraculosa, pode resumir-se numa fórmula bastante simples: aplicar um sistema de forças a

[9] Termo utilizado por Renato J. Ribeiro (1997) em seu texto: "O poder de infantilizar".

> outro. Somos assim remetidos à relação poder-potência. (...) Ao abuso de poder corresponde o abuso de socialidade, que caracteriza a potência ou a violência.

Todavia, como todas as questões que envolvem poder, que oferecem riscos, essa foi uma questão em que o risco, mesmo implícito, se revelou como um poder não democrático: *um poder que consiste na infantilização de seus súditos* (Ribeiro, 1997, p.101), visto que, nem sempre é preciso que o objeto dado seja uma criança ou adolescente, mas sim, pode ser um produto de relações históricas e sociais.

Ao tentar 'educar', disciplinando os adolescentes, o vice-diretor se esconde atrás de uma fala que vai ao encontro do fim máximo: "o bem do povo". Mas que não passa de instrumento para infantilizar os mesmos, o que nos leva a concordar com Ribeiro (1997, p.107), quando afirma que a *infantilização compreende a redução, a privação, pela qual se nega, a seres humanos, a igualdade com o governante, ou seja, infantilizar é diminuir.* Podemos, então, pensar que a infantilização como prática de poder é, também, uma prática de violência.

A postura do adulto, no caso, o vice-diretor, em relação aos adolescentes, muitas vezes, é de anulamento de seu lugar, da sua voz. Em nome de uma 'educação', o vice-diretor *utiliza o poder da e na palavra para calar e uniformizar os modos de produção de sentido dentro da escola*. (Leite, 2007, p. 63).

Ainda nessa perspectiva, encontra-se presente aí, mesmo que implicitamente, os indícios de uma "docilização dos corpos", (Foucault, 2008), pois se trata de métodos que permitem o controle do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças, lhes impondo uma relação de docilidade/utilidade.

Segundo Foucault (2008, p.118): ...*em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações*. Dessa forma, o controle do corpo é importante no processo de construção de um homem obediente, de um corpo dócil, ou seja, o controle do corpo, dos sentidos, das ações dos sujeitos indicam relações de poder que calam e marcam a constituição da subjetividade na esfera do outro, revelando o controle de um sobre o outro.

Ao serem infantilizados, diminuídos, a resposta dos adolescentes é unânime: o silêncio. Ou, como diria Orlandi (1993), o silêncio fundador. Aquele silêncio que é o princípio de toda a significação, a própria condição da produção de sentido, o lugar que permite à linguagem significar. O silêncio que se instala enquanto horizonte de

sentidos. Assim, o espaço para o silêncio pode compor sentidos que se fazem no sensível, na experiência, pois de acordo com Orlandi, (1993, p. 13):

> O silêncio é assim a 'respiração' (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é 'um', para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 1993, p. 13).

Não há fala, não há argumento, apenas o silêncio que abafa, esconde, omite pensamentos, sensações, respostas que não cabem ali, naquele instante. Talvez, o silêncio seja a 'maior fala' em que eles possam se constituir. Assim, percebemos que o silêncio pode aparecer não como uma escolha, mas como algo que acontece, que passa, que toca: como experiência. Seguindo esta ideia, poderíamos fazer um primeiro indicativo para pensar o silêncio não como manifestação linguística, de sentidos dados ou a serem produzidos. Mas, muito além disso, para pensar o silêncio como práticas de poderes, já que parece que ele se efetiva mais como *relação de poder* do que *como relação de sentido* (Foucault, 2009 p.5).

Nesta mesma perspectiva, podemos pensar que a questão do silêncio aí apresentada nos remete, também, à violência. Ou seja, trata-se de um pequeno grupo de adolescentes que, muitas vezes, na escola são 'classificados', como violentos, agressivos, indisciplinados, são sentidos que marcam, estigmatizam. Porém, em determinados momentos passam de 'violentos' a 'violentados'. Talvez porque, acompanhando Foucault (2009, p.6): *a forma que ele exerce concretamente em detalhes, com sua especificidade, suas técnicas, suas táticas*.

Talvez, ainda, por se tratar de um tipo de violência que Maffesoli (2004) denominou "violência banal", aquela violência que é vista como outra forma de reação contra a dominação, que constitui uma manifestação silenciosa, um distanciamento dos valores estabelecidos, sem, contudo, travar uma luta explícita. Nesse tipo de resistência tem lugar a ironia, a comicidade, o silêncio, a tagarelice, os boatos, os grafites, as pichações... É uma resistência solidária, expressa por submissões aparentes. Não exprime uma luta frontal contra valores estabelecidos, mas se distancia deles ao criar uma distância interior.

A fala do vice-diretor, por se apresentar como algo que desconsidera a realidade dos alunos, não lhes perguntando o motivo do atraso, desconsiderando possibilidades de suas realidades, acaba tomando um caráter que poderia defini-la

como violenta, pois cala, silencia os alunos. Assim sendo, ao serem forçosamente incluídos numa realidade na qual, de fato, eles não fazem parte, não sobra espaço para fala, para argumentação, há o silenciamento.

É o poder que esbarra na fala, é o poder que cala.

De acordo com Maffesoli (2001b, p. 53):

> Quando o poder se apodera da fala (agitador, propagandista, político, tecnocrata ou chefe de Estado), é a sua circulação que fica entravada.
> O monopólio da fala, entendido aqui como elemento do imaginário social, está associado à soberania.

A referida fala também é violenta, porque ao tentar exercitar o seu controle e a sua autoridade, o vice-diretor coloca os adolescentes numa posição de dominação e de submissão. Em relação a isso, Chauí (1987) enfatiza que a violência é vista como um processo em que as pessoas são remetidas à condição de objeto e, enquanto tal lhes é retirada a condição de ter voz ativa, de terem seus direitos reconhecidos quando submetidas ao domínio, à submissão e ao poder e força de outrem, seja esse uma pessoa, um grupo, uma instituição ou o Estado.

Temos, então, a seguinte reflexão em torno do silêncio, da experiência e da violência: os adolescentes transpõem a posição de indisciplinados para a de excluídos, no momento em que sofrem uma espécie de violência; pois, para não ratificarem essa exclusão, eles próprios se expõem e como técnica, tática e estratégia de poder são calados pelo diretor. Ainda, se considerarmos a possibilidade destes adolescentes não frequentarem uma sala de cinema, para uma criança, para um adolescente, o fato de ainda não conhecerem algo, de não pertencerem a algo a que se é dado muito valor, muitas vezes, é carregado pela sensação de desprezo, de vergonha. Daí, então, o silêncio: é preferível silenciar a revelar, ou experimentar a exclusão.

Em nossa sociedade, os mecanismos de repressão e exclusão se manifestam quando o desatino, a des-razão, a indisciplina afrontam o poder instituído. De uma maneira geral, rotula-se, estigmatiza-se, pune-se e reprime-se o desvio, a desobediência e a indisciplina através de exercícios de poder. Tais estratagemas, ainda que sutis, se tornam, ao longo do tempo, invisíveis, naturalizados, legitimados pelas forças sociais que estabelecem seus saberes.

A indisciplina precisa ser contida, os corpos têm seus gestos, seus comportamentos, seus espaços, seu tempo, suas atividades, controlados, sancionados.

Nessa direção, Foucault (2008, p. 118, 119) refere-se à disciplina como:

> ... métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'.

É um modo de exercitar o poder, de calar, de ser violento, de impedir as experiências em nome do fascismo de nossa cultura e de nós mesmos. É um modo de tornar o outro, o diferente, uma extensão de minhas verdades, minhas regras. É o outro de/em nós mesmos que fica 'escondido, mascarado' através de posturas e falas que violentam em nome da disciplina ou da 'boa educação'. A violência se torna admissível ao apresentar-se como uma forma de controle social. No entanto, mesmo programada para estabelecer a disciplina, a escola nem sempre consegue exercê-la a contento. Na verdade, parece que, para além do controle, outras forças atuam na escola, insidiosamente, na tentativa de aniquilar a diferença.

Voltemos nesse momento, à exibição do filme: Sociedade dos poetas mortos.

Apresentação do filme. Olhares e entreolhares, expressões enfadonhas.

"Nós não assistimos filme assim, em inglês".

"Não conseguimos ler e prestar atenção no filme ao mesmo tempo".

Prosseguindo com a exibição do filme Sociedade dos poetas mortos, um indício significativo revelou-se quando os adolescentes afirmaram: *não assistimos filmes assim, em inglês*[10]. E, realmente, se ativeram ao filme intermitentemente, assistindo a algumas cenas, outras não, sobretudo as cenas e imagens em que de alguma forma eram capturados por temas do cotidiano escolar, ou sobre algo que os tocava, cenas que permitiam que extrapolassem o silenciamento imposto pela cultura, como o enfrentamento dos professores, subir na mesa, rasgar livros, brigas e tudo mais; é como se através da imagem re-velassem aquilo que se apresentava velado, oculto, silenciado, pela cultura, pela lei, pela normatização, pelo disciplinamento.

Além da frase discutida no parágrafo anterior, identificamos outra, no mesmo sentido: *não conseguimos ler e prestar atenção no filme ao mesmo tempo.* Através dessa frase percebemos indícios de uma recusa silenciosa do fato de não conseguirem ler as legendas. O que nos remete à descrição de Orlandi (1993) acerca do silenciamento ou política do silêncio, sendo que, através dessa forma de silêncio, o sujeito produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz. Ou seja, a política do silêncio compreende a relação dito/não dito, contextualizada sócio-historicamente. Segundo Orlandi (1993, p. 75): ...*a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas desejáveis, em uma situação discursiva dada.* Fica patente que, ao escolhermos algumas palavras para nos expressarmos, silenciamos outras. Dizemos apenas aquilo que pode ser dito.

Nesse caso, ainda de acordo com a autora, na política do silêncio encontramos o silêncio constitutivo, que se refere ao efeito do discurso manifesto naquilo que está anti-implícito: digo algo para não deixar de dizer aquilo que não está dito. Ele compreende o não dito que foi excluído, possibilitando que os sentidos que se deseja evitar sejam apagados.

Segundo informações da escola, muitos deles chegam à oitava série semianalfabetos, portanto ler as legendas se tratava de uma dificuldade dos mesmos.

[10] Nota de diário de campo do dia 06/05/2009.

Temos, como situação 2, a opinião do vice-diretor da escola quanto a esse fato. Segundo o mesmo, tal episódio assentava-se numa questão de interesse ou de vontade própria:

> *...mas se eles não estão acostumados a assistir filmes com legendas, essa não seria uma oportunidade de se esforçarem e começarem a assistir?*[11]

Essa postura, essa fala do vice-diretor, nos mostra a distância entre as pessoas e os acontecimentos cotidianos em que estão envolvidas, apesar de transitarem pelo mesmo espaço físico – a escola – diariamente. Esse fato nos leva ao desenvolvimento de um processo que nos arriscamos em indicar como: "se você finge que ensina, eu finjo que aprendo". Apontamos que, nessa situação, a fala do vice-diretor oculta, mascara a não aprendizagem, remete ao plano da inexistência o fato de alunos da 7ª e 8ª séries terem muita dificuldade ou até mesmo não saberem ler. E mais: silencia a (in)competência da escola apresentada no discurso oficial, na mesma medida em que a fala da professora silencia a competência dos alunos.

Assim, ambos, professora e vice-diretor, apesar de ocuparem lugares e falas diferentes, assumem posturas que violentam, mesmo que seja uma violência mascarada, oculta em juízos de valores que culpabilizam sempre o outro.

[11] Nota de diário de campo do dia: 06/05/2009.

“Nossa, eles tão rasgando os livros!”

“Legal, queria fazer isso também”.

“Legal, gostei!”.

“Que legal subir na mesa do professor!”.

“Queria fazer isso também!”.

“Faz, depois a gente vê no que vai dar!”

Vibração, empolgação de todos.

“Agora sim, vou começar a gostar desse filme!”.

“Fessora, vai ter mais briga?”.

“Esse filme ta ficando legal!”.

Atenção, olhos fixos na tela, expectativa, silêncio.

"Nossa que legal!"

"Gostei, fessora".

Outras cenas do filme, que também chamaram a atenção dos adolescentes, nos remetem a questões onde certa transgressão tentava ganhar espaço em seus comportamentos. Quando os jovens do filme rasgam seus próprios livros, ou então sobem na mesa do professor, a cena trouxe certa surpresa e empolgação nos adolescentes, como podemos perceber através das seguintes frases: *nossa, eles estão rasgando os livros; legal, queria fazer isso também; que legal subir na mesa do professor; queria fazer isso também.*

A vibração por cenas que retratam comportamentos de transgressão, que rompem com a mesmice de seu cotidiano, desvelou um vestígio impresso, revelou pistas de que algumas tentativas, alguns desejos de ‘ser diferente’ ainda repousam nessa juventude. Porém, aos olhos da mesmice da escola e da sociedade o ‘ser diferente’ significa, muitas vezes, ‘ser violento’, já que transgredir sugere ‘quebrar regras’, normas e leis adotadas para o bom funcionamento da sociedade e, nesse sentido, transgredir remete ao fato de praticar delitos contra a vida, a integridade pessoal ou coletiva, enfim, transgredir é ser violento.

Nesse mesmo dia de exibição do filme, outros vestígios nos chamaram a atenção: os adolescentes estavam todos reunidos na sala de aula, adaptada como sala de projeção de filmes. Havia muita fala, agitação, provocação. Um misto de tumulto e controle se entrelaçavam na escola. Ora sentavam-se e assistiam ao filme, ora conversavam, ora provocavam, ora andavam pela sala.

Agitação, turbulência. Disciplina e indisciplina. Corpos dóceis, corpos indóceis.

Horário de recreio, várias salas de aula se misturavam no pátio da escola. Grades, cadeado, aglomeração, empurra-empurra, gritos, palavrões. Para quem observava a cena, os olhos pareciam nublar.

A sensação não reportava a algo familiar, a sensação remetia ao estranhamento. (GALLO, 2009). Seria o espaço de uma escola? A capacidade de surpeender-se com o que parece corriqueiro pode ser uma abertura a outros sentidos que a organização da instituição escolar oferece.

Adolescentes, jovens, alguns se digladiavam, outros, chacoalhavam a grade, outros gritavam alguns palavrões.

Difícil nomear, representar a cena. Ali não mais cabia controle, disciplina, os corpos não eram dóceis. O poder da instituição, apesar de tentar, não mais conseguia coibir gestos, atitudes, movimentos, palavras.

Naquele espaço, como nas fábricas, os alunos estavam postos, distribuídos, num ambiente onde se podia isolá-los e/ou localizá-los (FOUCAULT, 2008 p. 124), porém, não se podia utilizá-los, controlá-los, dominá-los. A ordem era imposta, as atividades reguladas, mas a desordem, a indisciplina era geral. Não havia controle.

Eram corpos que, por instantes, deixavam de ser dóceis, não se deixavam ser utilizados. Rompiam, transgrediam, descontrolavam. Eram corpos indóceis, indisciplinados, descomportados.

4.1 Idas e vindas à escola: experiência, experimentar, experimentando

Apresentação do filme

"O filme é em português?"

"Tem tiros e morte no filme?

"Fessora, tem briga no filme?".

"Tem cenas de violência? De morte?".

Atenção, expectativa, olhar fixo na tela, silêncio.

"Gostei disso"

"Legal!"

"Acho que vou gostar desse filme".

A segunda sessão foi realizada com o filme nacional: “Como nascem os anjos”, lançado em 1996, dirigido por Murilo Salles. Trata-se de um filme que traz elementos narrados numa perspectiva de adulto, ou seja, do diretor, da classe média, transformados em imagens, diálogos, expectativas que, por sua vez, através dos encontros e desencontros entre os universos sociais mostrados, buscam retratar a ruptura que existe entre eles.

A sessão do referido filme, contou com a presença de cinco adolescentes, que ao se prepararem para assisti-lo, perguntaram:

- *é em português?*,

-*fessora, tem briga no filme?*

- *Tem tiros e morte no filme?*

- *Tem cenas de violência?*

- *De morte?*[12]

Essas perguntas se repetiram não somente nesse dia, mas em todos os dias de exibição de filmes. Sempre que algumas cenas traziam imagens com conteúdos violentos, a atenção, a aclamação era geral, todos permaneciam com o olhar fixo na tela, vibrando.

[12] Falas dos adolescentes extraídas do diário de campo do dia 17/06/2009.

Olhares se cruzam, expectativa, silêncio. Outro, diferença, alteridade

"Ih! Acho que ela é sapatona".

"Não gostei de ela ficar falando aquelas coisas sobre a americana, parecia que ela era sapatão".

"Eu sou homem, não gosto dessas coisas".

"Também não gostei".

"Mas eu gostei quando ela pediu para a outra tirar a roupa, disso sim, eu gostei!".

Algumas cenas em que Branquinha (a personagem principal do filme) tece elogios a uma jovem americana e manda que ela tire algumas peças de roupas, causaram repúdio entre os adolescentes, mas apenas entre os meninos. Diziam que ela era 'sapatona' e que não gostavam disso. Em seus discursos, afirmavam que "*homem não gosta dessas coisas*".

Nesse momento temos o entrecruzamento de posturas, valores, que em alguns momentos se revelam transgressores, ansiando pelo novo, pelo diferente e, em outros, mistura-se com identificações autoritárias, tradicionais, preconceituosas ou até mesmo, machistas.

Revela-se o comportamento adolescente que ainda carrega marcas da infância, arraigada em posicionamentos valorativos ortodoxos, mas que em determinados momentos já se deixa seduzir pela constituição de um novo imaginário. Revela-se o comportamento tencionado.

Como a diferença entre as classes sociais está presente na sociedade capitalista, muitas são as formas por meio das quais o preconceito se manifesta nas relações sociais e através das imagens veiculadas pelos vários canais midiáticos.

O preconceito, como significado, quer dizer pré-conceito, ou seja, é uma opinião já formada a respeito de um determinado assunto, pessoa ou objeto. Dessa forma, segundo Rossi (2008, p. 110), nossa atitude de preconceito em relação a alguém ou a alguma coisa está apoiada num conjunto referencial de representações simbólicas, imaginárias, reais, subjetivas, sociais e emocionais.

As questões relacionadas ao preconceito e à intolerância na escola começaram a ser objeto de atenção a partir do século XIX, com o desenvolvimento das sociedades baseadas num Estado-Nação, reorganizando as elites componentes. Nesse momento, temos o surgimento de um novo modo de pensar, que, sendo a base da sociedade burguesa industrial, reconstrói as ideologias e as diferenças. O conceito de cidadão aparece com maior vigor, assumindo-se individualmente a responsabilidade pela prática da igualdade e da democracia na sociedade.

Assim sendo, segundo a referida autora:

> O preconceito, com base na ideologia religiosa, permanece capturado pela mídia, e ainda hoje está entre os pontos de maior conflito entre as sociedades ocidentais e orientais, embora seja bastante camuflado nas escolas brasileiras, que não dão a devida importância. No entanto, outras questões aparecem na escola, como

> a distinção entre pessoas de etnias diferentes, de região de nascimento, de sexo, de língua, de físico, de nível cognitivo, de nível socioeconômico e educacional. O preconceito não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou a alguma coisa, revelando um imaginário social, muitas vezes por meio das imagens, como o cinema. (ROSSI, 2008, p.109).

Segundo Aquino (1998), a violência do preconceito não está na diferença que realizamos mentalmente, mas sim na forma como agimos com base nessa noção, ou, pior, na estratégia apoiada na possibilidade de eliminar o outro que é diferente.

A partir dessas noções sobre o preconceito e considerando a violência que gravita em torno dele, nos aproximamos, também, da noção de intolerância, como sendo a atitude que responde pela vontade de eliminar o outro ou então, como sendo a própria negação da existência do outro, que é diferente, isto é, a atitude de recusa da aceitação do outro tal como ele é.

Olhos atentos na tela. Silêncio. Outro, alteridade, identificação

“Da hora essa dança do menino!”.

“Olha, fessora, como ele dança, eu também sei dançar assim!”.

“Nossa!”

“Legal!”.

Em outra cena, quando o personagem do filme – Japa – apareceu na varanda da casa, dançando, os adolescentes permaneceram atentos, olhando o filme. Foi uma cena que trouxe: vislumbramento, contemplação, silêncio.

Os olhos dos adolescentes 'atentos' na tela, suas expressões faciais, refletindo contemplação, fascínio, desembocam, inicialmente, no silêncio. Que experiência é essa que se traduz em silêncio? O que passa, o que toca esses adolescentes e que, na perspectiva de Larrosa, podemos chamar de experiência, uma vez que segundo esse autor, ela vem a ser aquilo que nos passa, o que nos acontece, que nos toca? (LARROSA, 2001).

Juntamente com o autor, podemos pensar que aquilo que passa, que toca o adolescente, pode ser visto na mesma perspectiva daquilo que passa, que toca a criança, especialmente diante de processos imagéticos. Com isso, temos o silêncio assimilado como algo que nos assusta, nos inquieta, principalmente oriundo de crianças e adolescentes, pois nos remete ao irrepresentável, ao inexplicável e até mesmo ao incontrolável. Assim, de acordo com Larrosa, (2006, p. 121 -122):

> ... el silencio de los niños, no nos haga hablar y no nos haga pensar. Pero es muy difícil que nuestras palabras y nuestras ideas estén a la altura de esse silencio (...) Los niños callan, nos enfrentan com su silencio, com su gestos y com su rostro, com su mirada. Y como esse silencio nos reta y nos angustia y nos escapa, tratamos de sonorizarlo, de hacerlo hablar, de cubirlo com nuestras interpretaciones y com nuestros significados. Nosotros somo alérgicos al silencio, estamos marcados por una obsesión de inteligibilidad, por um imperativo de sentido.

Com seu silêncio, o adolescente tende a provocar o adulto, é um silêncio que oprime, que traz angústia, pois o adulto tenta, de todas as formas, produzir sentidos que garantam que ele se sinta seguro, ou seja, quando os adolescentes silenciam, calam, tentamos aprisionar seus sentidos, interpretando sua mudez. No entanto, diante de processos imagéticos, a tradução de sentidos torna-se consideravelmente obscura, uma vez que:

> Es muy posible que lo importante, em uma película, sea justamente lo que no se puede traducir em palabras y, por lo tanto, lo que no se puede formular em términos de ideas (...) Pero ahí lo fundamental de la experiência, lo que la experiência debe propriamente al cine, la mayoria de las veces queda inexpressado. Ni palabras, ni ideas. Eso es obvio.(LARROSA, 2006, p. 113).

Assim, através da instrumentalização da imagem temos a administração do sensível, através de cenas, falas, imagens, sons vamos compondo sentidos possíveis, vamos engendrando sensações (Leite, 2009) e os silêncios vão copulando com as experiências. Nessa perspectiva, portanto, talvez possamos encontrar no silêncio aquilo que Benjamin denominou como experiência em sua forma autêntica. Ou seja, a ideia de uma autêntica experiência está relacionada com a experiência mais profunda do indivíduo à respeito do sentido da vida, é a presença viva diante de um fato ocorrido.

À medida que, no mundo moderno, o homem acumula informações, acompanhadas de inúmeras verificações e explicações, menos espaços para experiências ele tem, pois entendendo a experiência de acordo com Larrosa (2001), como aquilo que nos passa, que nos toca, que nos acontece, identificamos que a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, nada nos acontece, e ainda, tudo o que se passa, está organizado para que nada aconteça: *nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara* (p. 2).

Segundo o referido autor, a velocidade com que nos são dados os acontecimentos, isto é, sob a forma de choque e a obsessão pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impede tanto a conexão significativa entre os acontecimentos como a memória, uma vez que, cada acontecimento é rapidamente substituído por outro, que captura nossa atenção, nosso interesse, enfim, nos excita, mas não nos deixa nenhum tipo de vestígio:

> O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA, 2001, p. 4).

Olhares fixos, olhares estáticos. Entreolhares e sorrisos. Silêncio.

"Legal!"

"Eles morreram?"

Risadas

"Nossa, legal".

"Os dois meninos dão mau exemplo, quem for como eles pode virar bandido".

"Esse filme acaba estimulando a violência, né".

Segundo os adolescentes, uma das principais cenas se deu quase no final do filme, quando "Branquinha" discute com "Japa" e a arma dela é disparada contra Japa e, em seguida, a arma dele é disparada contra ela.

Durante essa cena a sala foi povoada pelo silêncio. V.[13] permaneceu estático, com os olhos vidrados na tela, L. e N. se entreolharam e sorriram, A. olhou para a pesquisadora e perguntou: "eles morreram?" Foi acenado afirmativamente com a cabeça, ele então olhou para D. que estava ao seu lado e sorriu. D. também sorriu para ele e disse: "*nossa... legal"*

Essa considerável 'aclamação por violência' pode revelar relações com padrões de comportamento 'produzidos socialmente'. A fala expressa por eles pode ser traduzida como 'discursos produzidos' ou 'discursos institucionalizados'. Talvez, pelo fato de que, atualmente, entre grande parte dos adolescentes, estar inserido num contexto de violência corresponda a estar inserido socialmente, ou seja, a violência, hoje em dia, é um tema que remete a modismos, sendo que entre os adolescentes, produzi-la ou reproduzi-la, pode demonstrar uma postura de inserção, de visibilidade, mesmo que fuja da sua gama de preferências e gostos.

[13] Utilizamos abreviações dos nomes dos adolescentes, como forma de preservação dos mesmos e sigilo ético da pesquisa.

Segundo Soares (2004), a identidade do jovem só existe no espelho, e esse espelho é o olhar dos outros, é o reconhecimento dos outros, portanto:

> A formação da identidade para os jovens é um processo penoso e complicado. As referências positivas escasseiam e se embaralham com as negativas. A construção de si é bem mais difícil que escolher roupa, ainda que a analogia não seja de todo má, uma vez que o interesse por uma camisa de marca corresponde a um esforço para ser diferente e para ser igual, para ser *diferente-igual-aos outros*, isto é, igual àqueles que merecem a admiração das meninas (e da sociedade ou dos segmentos sociais que mais importam aos jovens – o que também varia, é claro). Roupas, posturas e imagens compõem uma linguagem simbólica inseparável de valores. (SOARES, 2044, p. 137).

Segundo Calligaris (2000), nas últimas décadas a marginalidade e a delinquência foram cada vez mais glorificadas pela cultura popular, a idealização do fora-da-lei, do bandido, tornou-se parte integrante dessa cultura, o que pode ser expresso como prova de um sonho adulto bem presente ou reprimido, ou seja, o adolescente acaba realizando um ideal que é mesmo algum desejo reprimido do adulto. Porém, esse desejo, não era reprimido pelo adulto por acaso, se reprimiu, foi porque queria esquecê-lo e, por consequência, o adulto só pode negar a paternidade desse desejo e se aproveitar da situação para reprimi-lo ainda mais no adolescente.

Temos, então, as condutas adolescentes, tão variadas quanto os sonhos e os desejos reprimidos dos adultos e, por isso, elas parecem todas transgressoras. No mínimo, transgridem a vontade explícita dos adultos. A transgressão tenta encenar o que os adolescentes acreditam ser um desejo recalcado dos adultos. Há o projeto de entregar como presente para os adultos um comportamento, um gesto do qual eles teriam sido frustrados.

No entanto, a transgressão adolescente presenteia os adultos justamente com uma imagem que eles querem reprimir: *o erro dos adolescentes (erro em relação a sua própria estratégia) é pensar que para os adultos possa ser agradável encontrar uma encenação de seu próprio recalque.* (CALLIGARIS, 2000, p. 41).

Presenciamos, assim, a roda viva dos encontros e desencontros das expectativas vivenciadas no emaranhado das relações adulto – adolescente: se o adolescente transgride, o adulto reprime, ou seja, se os adultos reprimem preventivamente, impondo regras e/ou punições, em resposta os adolescentes são

levados a procurar maneiras violentas de impor seu reconhecimento, sua visibilidade, aumentando, com isso, a sua dose de rebeldia.

Identificamos que, cada vez mais, os adolescentes adotam as roupas, a gíria, a música, a estética da favela, da periferia. Segundo Maria Rita Kehl essa pode ser uma estratégia de proteção, uma vez que o raciocínio gira em torno de: *"é mais seguro ser confundido com um 'mano' do que com um 'playboy'. Alguns fazem pose de bandido: 'é melhor ser amigo dos caras do que passar pelo otário que eles vão assaltar."* (KEHL, 2004, p. 102).

O problema reside no fato de que não se trata apenas de proteção, mas também, de identificação. Os adolescentes estão se identificando com os marginalizados, com os meninos e meninas das favelas, da periferia, não apenas em sua estética, mas também com as formas de reprodução e imitação da violência, uma vez que essa última confere poder, mesmo que ilegítimo, a quem faz uso dela. O que equivale a dizer que, impotentes diante do caos social, adolescentes flertam com a fantasia de se tornar tão violentos ou poderosos quanto os bandidos que os intimidam.

O fenômeno da "espetacularização do mal" se dá através das identificações com aqueles que se encontram incluídos, encaixados na sociedade, e ganham visibilidade, com isso podemos falar do espetáculo como única realidade possível:

> É que vivemos em uma cultura em que o espetáculo dita as normas de cidadania, organiza as relações sociais, estabelece valores, formata identificações. Os filmes que denunciam a miséria, a criminalidade, a violência policial são presas desta contradição: ao tentar mostrar aquilo que a sociedade prefiria ignorar, estão necessariamente espetacularizando o mal. (KEHL, 2004, p. 103).

Assim sendo, enquanto cenas, falas, imagens, dança, sons, desfilam aos seus olhos, comportamentos são produzidos ou representados, olhares, expressões revelam, muitas vezes, o que fica contido, abafado, silenciado. Nesse contexto, é provável que nem sempre aquilo que é falado realmente signifique aquilo que eles pensam, sentem ou reflitam. Nas malhas do silêncio deslizam imagens, memórias, experiências, que muitas vezes remetem ao indizível. Nas tramas da palavra nem sempre o desenrolar de uma imagem, instantes de memória ou de experiências se deixam capturar.

A partir desses dados, os contornos das relações entre silêncio, experiência e violência vão se delineando, permitindo que as nossas reflexões se ampliem em torno dessas temáticas.

Nesta mesma sessão de filme, após o término da exibição, uma fala de um adolescente nos alertou para a 'reprodução da violência', quando ele diz que: *os dois meninos do filme dão mau exemplo, quem for como eles, pode virar bandido, quem assiste a esse filme pode ser estimulado à violência.* Novamente, temos o tencionamento: ora eles clamam, vibram com cenas violentas, ora eles reprimem o seu significado, deslocando-se para lugares ortodoxos, reprodutores de posicionamentos ideologizantes. Em relação às influencias e/ou exemplos transmitidos, Kehl (2004) argumenta que os pais das famílias de classe média temem as más influências dos 'maloqueiros' que moram nos mesmos bairros onde seus filhos vivem, mas não percebem que os piores exemplos de irresponsabilidade e falta de educação provêm da própria elite nacional, acostumada a conviver com uma série de práticas ilegais, de maior ou menor gravidade. Uma grande parte da classe dirigente brasileira considera que a lei só serve para enquadrar os outros.

Portanto, ficamos com a seguinte indagação: quem, afinal de contas, dá mau exemplo a quem?

Nesse momento, não podemos nos furtar em ressaltar uma das primeiras cenas, onde "Branquinha", uma adolescente de aproximadamente 12 anos de idade, aparece gravando uma entrevista para um turista alemão e, quando lhe é indagado se ela pretende estudar ou ter uma profissão, ela responde assaz espontaneamente, que não, nem pensa em estudar para ser *caixa de supermercado*, que seu sonho mesmo, é ser *a fodona do Morro Santa Marta,* que quer *ser respeitada pela galera da pesada, fodona do morro* e quer *se tornar a "mulher" de um bandido poderoso, que seja o dono do morro.*

A cena, que inicialmente choca, transgride, também nos convida à reflexão e interesse, pois ao nos colocarmos na posição de técnicos, pesquisadores do comportamento humano, da educação ou da sociedade, a postura de Branquinha se contrapõe a todos os nossos supostos ideais. A fala de Branquinha expõe a nossa vulnerabilidade, a nossa fragilidade e a fragilidade do mundo que construímos e oferecemos de cenário para as crianças e adolescentes, que nele interpretam papéis, nem sempre por nós programados, planejados ou controlados. Apenas, são os papéis que, no momento, são possíveis de serem atuados.

Ressaltamos, aqui, o termo fragilidade, por se tratar de um conceito que soa muito bem a qualquer abordagem que envolva a violência. Quando nos referimos, então, à violência envolvendo crianças e adolescentes, a questão parece ganhar contornos mais fortes, mais carregados de sentimentos de piedade ou compaixão, enfim, expõe nossa fragilidade. Porém, trata-se de uma fragilidade que vai além desses sentimentos, é aquela fragilidade que ofusca nossos juízos de valor, facilitando nosso distanciamento da problemática e traduzindo muitas práticas profissionais em atitudes também violentas, que submetem, dominam, controlam ou simplesmente impedem que o indivíduo expresse o que de humano há em si.

4.2 Idas e vindas à escola: tecendo outros caminhos

"Eu prefiro As branquelas"

"Eu não conheço esse filme"

"Prefiro assistir comédia, tipo... filme do Mazzaropi: O Corintiano".

Apresentação do filme.

"Eu prefiro assistir As Branquelas".

"Esse filme é demais".

"Eu gosto do Mazzaropi, mas prefiro As branquelas!".

Na terceira sessão de filmes, indicamos outra forma de escolha dos mesmos. Diante da insistência dos adolescentes em assistir comédia e filmes do Mazzaropi, decidimos levar três filmes para que eles decidissem quais preferiam. Entre eles estavam: “As branquelas”, “O ano em que meus pais saíram de férias” e “O Corintiano (Mazzaropi)”.

Apesar de, segundo Pais (2006), os jovens escolherem, muitas vezes, as rotas da transgressão, do aleatório, do desvio, temos, nesse momento, uma ruptura com aquilo que deles é esperado. Idealizamos, em certos casos, que eles buscam, escolhem, preferem sempre o novo, o diferente ou o moderno. No entanto, onde está alicerçada a escolha por um filme consideravelmente ‘antigo’ como “o Corintiano” de Mazzaropi?

Eles citaram várias vezes o nome de Mazzaropi, com expressões de satisfação e interesse. Aquilo que consideramos tradicional, arraigado em valores estáticos e moralizantes, e ainda, que raramente é assistido, surgiu nessa pesquisa como predileção. Algo que os adolescentes gostam, preferem e se divertem vendo, assistindo. Em relação a isso, talvez seja necessário desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis, em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais nem sempre os adolescentes se identificam.

De acordo com Pais (2006, p. 10):

> As trajetórias de vida de muitos jovens assemelham-se a jardins labirínticos de sendas que bifurcam e que Borges nos descreve em *Ficções*, como redes que enfileiram todas as possibilidades. Possibilidades que não se encontram predeterminadas, mas que vão se ramificando à medida que nos damos conta da sua realidade. Os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas a um vazio temporal de enchimento adiado.

A solicitação pelo filme foi clara e objetiva: por duas ou três vezes pediram para assistir Mazzaropi. No entanto, quando levamos o filme, eles afirmaram gostar muito do Mazzaropi, mas, naquele dia, preferiam assistir “As branquelas”. A exibição do filme do Mazzaropi ficaria para outro dia. Diante do percurso de pesquisa adotado, foi realizada a exibição do filme “As branquelas”. E, como não tivemos a oportunidade de realizar outras sessões de filmes, a incógnita em relação à preferência, à escolha pelo filme do Mazzaropi, não pode ser solucionada no presente estudo, deixando-nos o convite em torno da reflexão a respeito das

predileções juvenis, assim como, os desvios que eles imprimem em sua trajetória e que nem sempre podem ser por nós capturados, mensurados ou controlados.

No dia da exibição do filme “As branquelas” compareceram à sessão dois adolescentes. Segundo a fala dos alunos presentes, os outros não foram devido à proximidade do período de férias, motivo pelo qual já não estavam mais indo à escola. Os dois adolescentes, a despeito da ausência dos outros, insistiram para que expuséssemos o filme. Quando viram as três capas de filmes, imediatamente pediram para que fosse exibido “As branquelas”. Um deles ainda afirmou: *eu gosto do Mazzaropi, esse filme dele é da hora, mas eu prefiro assistir “As branquelas”* [14].

O filme “As branquelas”, trata-se de uma comédia americana, lançada em 2004, tendo como diretor, Keenen Ivory Wayans. Conta a história de dois agentes do FBI que encontram a chance de se destacar em uma investigação, protegendo duas garotas gêmeas, milionárias, de um sequestrador, e para isso, os dois assumem a identidade das irmãs.

[14] Nota de diário de campo do dia 01/07/2009.

Risadas

“Eles misturam malícia com besteira, né!”.

"Legal, tem briga também!".

Os adolescentes divertiram-se muito com cenas cômicas. Assim como no filme anterior, seus olhos ficavam atentos à tela, enquanto cenas com música, dança e brigas se desenrolavam. Nesse dia, aparentavam estar mais à vontade. Falavam espontaneamente, se deixavam embalar pelo som das músicas do filme, 'dançando' juntamente com os personagens. Risadas, vibração e falas descortinaram sentidos daquilo que as vias de uma metodologia aberta possibilitaram.

Naquele momento, a pesquisa, a forma de olhar e deixar desenrolar o percurso aproximava-se de um espaço de compreensão do silêncio proposto nas perspectivas do que se coloca nos exercícios de poderes, distanciando-se de posturas que calam e impõem o que ver, o que apreciar, o que pensar, dentro do universo daqueles adolescentes. É nesse contexto que começa a se desvelar, 'em partes', uma estratégia de pesquisa que se constrói na percepção de detalhes, na ênfase em pequenos relevos. Ao investigarmos pegadas de vestígios que compõe o saber indiciário, sentidos são produzidos pela proximidade com o universo dos sujeitos de pesquisa, permitindo que lacunas, desvios e silêncios sejam mais do que ausências.

“Ah, isso eu não quero ver!”.

“Que nojo!”.

O conteúdo do filme, através da sua linguagem cômica, permitia a diversão dos dois adolescentes, que riram muito durante essa exibição. A cena em que uma das “branquelas” coloca seu pé sobre a mesa num restaurante, fazendo menção de ‘cortar as unhas dos pés com os dentes’, causou certa repulsa em um dos adolescentes, fazendo com que se virasse de costas para a televisão, afirmando estar com ‘nojo’.

Nesse caso, tivemos como resposta apenas um ‘virar as costas’, mas muitas vezes, quando aos adolescentes são oferecidas situações, palavras ou atitudes das quais não gostam, ou ainda, se sentem agredidos, as respostas podem ser lidas como ‘atitudes violentas’. Isto pode estar relacionado com muitas das normas de procedimento e/ou posturas que infligimos aos adolescentes, como sendo ‘o melhor para eles’, como sendo ‘por amor’, mas que na realidade, apesar de mascaradas ou ofuscadas, estão impregnadas de violência, de agressão, de intolerância, de invisibilidade. Porém, como a resposta deles a essas situações não são mascaradas ou ofuscadas, cabe-lhes apenas os adjetivos: ‘violento’, ‘agressivo’.

Nesse sentido, de acordo com Soares (2006, p. 126), temos a noção de violência da seguinte forma:

> A violência é uma certa modalidade disciplinada de auto-realização, de produção de si e de relacionamento. É uma modalidade de organizar a experiência da sociabilidade, ainda que acabe dissipando as condições mesmas da experiência da sociabilidade. (...) Quando nos reportamos à violência, estamos falando, portanto, de um estilo, de uma disciplina, e se estamos falando de disciplina, estilo, padrão, cultura e de uma linguagem, temos de pensar os processos de socialização e de reprodução dessas linguagens – afinal, sendo uma formação cultural, deveríamos poder descrevê-la e identificar algumas das suas regras, revelando sua gramática.

“Da hora!”.

“Gostei de ver o negão dançando desse jeito!”.

Assim como no filme “Como nascem os anjos”, outra cena onde a dança e a música ganhavam espaço na tela chamou a atenção dos adolescentes durante a exibição de “As branquelas”.

Os dois adolescentes permaneceram com o olhar atento na tela ao exclamarem: “da hora”, “gostei de ver o negão dançando desse jeito”. Essa última frase foi acompanhada pela imitação do personagem do filme enquanto dançava. Tal ação possibilitou-nos refletir sobre como alguns objetos simbólicos, por exemplo, a música, a dança, o vestuário, as formas de interação são incorporadas ao imaginário juvenil, produzindo cristalizações expressivas que ajudam a perceber a identidade de alguns grupos. Significando que, como todas as construções culturais, tais objetos simbólicos nos ajudam a expressar e constituir uma identidade de determinado grupo juvenil.

Dessa forma, a dança, a música podem se configurar como uma das principais formas de constituição e organização das identidades juvenis, que, por sua vez, não são pautadas somente por escolhas estéticas, mas éticas também. Isso ocorre quando, por exemplo, favorece à projeção do imaginário juvenil formas de ser e de viver que não se aprisionam ou não se deixam controlar pelos usos e costumes da sociedade.

No caso da dança e da música experimentadas através do filme, verificamos alguns indícios da capacidade de produção de significação, de sentido, o que pode levar a uma liberdade de interpretação. Liberdade, esta, que favoreceu até mesmo o processo de imitação (dançando juntamente com o personagem do filme) por parte de um dos adolescentes. A leitura da imagem do filme é multidirecionada, depende do ‘olhar’ de cada espectador, favorecendo a produção de sentidos que podem ser apreendidos através do entusiasmo, da postura mais desinibida dos adolescentes. São posturas que nos oferecem algumas pistas de seus sentidos, embora não se deixem capturar com exatidão.

Portanto, diante de movimentos e sons, algumas imagens funcionam como pistas, favorecendo ou não a compreensão das associações de ordem ideológica. Ou seja, ao não se ater exclusivamente ao verbal, busca-se articulações num plano discursivo não-verbal, revelando a tessitura da imagem em sua heterogeneidade. Entendemos, então, que uma imagem torna-se visível através do trabalho de interpretação, bem como através do efeito de sentido que se elabora entre a imagem e o olhar, podendo, com isso, favorecer experiências.

5. OLHARES, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS... CAMINHOS DE (IN)CONCLUSÕES

Pesquisa: pesquisar, pesquisando, experimentando, vivenciando, aproximando, olhando, tocando. Colocamos a presente pesquisa no espaço povoado pela produção de sentidos, no espaço do sensível. Em meio aos adolescentes circulam movimentos, palavras, sons, silêncios, experiências, imagens, que pedem espaço para o entrosamento, a investigação, a descrição, a análise. Enfim, a produção de sentidos.

Durante o processo de pesquisa, identificamos, em alguns momentos, seus elementos dispersos em cacos. Mas, quando compostos e justapostos, quem sabe, podem compor mosaicos?

Olhares, aproximações e distanciamentos vão criando contornos, fiando tecidos que não preveem o encontro com o certo, com o verdadeiro ou, ainda, com o óbvio. Apenas, preveem o encontro com o caminho, com os indícios dispersos por ele ou nele próprio.

O que buscamos numa pesquisa com adolescentes? Um modo de pesquisar. Além de atentar para a produção de conhecimentos que transpasse para a valorização dos discursos dos adolescentes, possibilitando 'ver o mundo com os olhos deles'. Trata- se de um modo de pesquisar que permite a criação, que permite um modo de existência e porque não dizer, de resistência.

Dessa forma, pensamos essa pesquisa enquanto processo, enquanto caminho, enquanto experiência. Não nos concentramos em sínteses, conclusões e interpretações que se encerrem apenas em um sentido. Pelo contrário, nos esmeramos em permitir o olhar que vislumbre múltiplos sentidos, possibilitando que o produto da pesquisa também se torne veículo de transmissão de outros e novos conhecimentos.

Ao nos propormos à elaboração de uma pesquisa que remetesse aos múltiplos sentidos em torno do silêncio e da experiência, e desenvolvendo-a com adolescentes num ambiente de violência escolar, não chegamos ao seu término com sínteses e/ou conclusões, mas sim, apresentamos olhares sobre o percurso de pesquisa.

Buscando discutir o silêncio como experiência, e ambos como produtores de sentidos relacionados com os modos de manifestação da violência dentro do espaço escolar, nos colocamos em contato com dois temas que se entrelaçam em suas especificidades: o silêncio que emerge como umas das formas de linguagens que ganha espaço diante de uma sociedade que vive em “crise com a palavra” (Steiner, 1988). O mesmo silêncio que traz, sob diferentes formas, múltiplos movimentos dos sentidos (Orlandi, 1993). E a experiência que, vista sob a óptica de Benjamin (1994), também se encontra em crise, em franco declínio no mundo moderno, o qual não mais oferece espaço, tempo, condições para que ela se viabilize.

A contemporaneidade trouxe o declínio da experiência, o homem assume sua pobreza em experiências ao ceder a formas de vida e convívio cada vez mais individualistas. Torna-se atomizado em seus pequenos mundos, enquadrado nos espaços funcionais da arquitetura moderna. De modo equivalente, a palavra se torna cada vez mais ambígua, incapaz de interligar pessoas, de articular relações que indiquem algum sinal de afeto, do sensível.

Assim, diante da pobreza da experiência e da crise da palavra, nos deparamos com formas de produção de sentidos que favoreçam a experiência, e que esta deslize por entre os movimentos do silêncio.

Pensamos na produção de sentidos como formas de afetação.

Sentidos, significados, afetação, mobilidade, movimento.

Na experiência encontramos sentidos que passam, que tocam, mas que não se deixam capturar, aprisionar.

No silêncio encontramos a produção de sentidos que não estão objetivamente dados, como ocorre com a palavra. Os sentidos se movimentam por entre elas, no silêncio. Assim como na experiência, os sentidos aqui produzidos não se deixam capturar, apenas se envolver por entre marcas, vestígios.

Na violência, temos os sentidos que podem ser abafados, ofuscados, ocultados, escondidos, mas que podem se expressar através do silêncio, da experiência.

No cinema temos sentidos que produzem afetação, significação ou ressignificação.

Inseridos, portanto, no espaço escolar marcado por violência, buscamos olhares voltados para a produção de sentidos, próximos à experiência e ao silêncio

que os adolescentes expressaram diante do meio de investigação escolhido para o desenvolvimento da pesquisa: a exibição de filmes.

Através da utilização do cinema como veículo para que a metodologia percorresse sua trajetória, encontramos olhares, indícios, caminhos e descaminhos que acenavam para novas formas de desenvolvimento da pesquisa. Os desvios e descaminhos marcaram e produziram sentidos para os caminhos da pesquisa. Neles, os movimentos circularam, transpassaram, humanizaram. Assim sendo, podemos identificar que os (des) acertos, os (des) caminhos, as (des) organizações, as (des) locações podem romper com as (des) humanizações, com as (des) afetações, com as (des) existências.

Atentar para outras e diferentes formas de pesquisar, imprimiu sentidos outros que nos levaram até aquilo que interessa, possui significado para os adolescentes. Afinal como pesquisar, investigar, dialogar com eles, inseridos em posturas autoritárias e distantes do seu universo ou daquilo que realmente faz sentido para eles?

Essa pesquisa não buscou por modelos que 'prescrevessem as atitudes dos adolescentes, mas sim, por formas de pesquisar com eles, atentando para os seus interesses, vontades, enfim, para coisas que, porventura, viessem ao encontro daquilo que eles buscam. A oferta de um espaço que garantisse a exposição de suas preferências favoreceu a experiência daquilo que interessa para eles, e que nem sempre corresponde à oferta disponibilizada pelo universo do adulto.

Concentrando-nos nesse fato, fomos remetidos às questões que violentam quando impõe o silêncio, quando omitem, ofuscam a alteridade, quando exigem que os adolescentes adquiram os gostos, as opiniões, as reflexões daquilo que interessa ao adulto, negligenciando aquilo que faz sentido para eles.

Muitas vezes, apenas olhamos para aquilo que de violento eles representam, eles realizam, eles escolhem, sem darmos visibilidade às suas formas de dizer, às suas formas de silenciar. Com isso, projetamos no adolescente certa 'invisibilidade social', ele torna-se um 'ser socialmente invisível'. Apenas visto, compreendido, diagnosticado pelo olhar do adulto, que projeta nele seu preconceito, sua intolerância. Ou seja, quando negamos ao outro a peculiaridade da sua face, quando não o vemos, quando o negamos, projetamos nele nosso preconceito que revela a nossa intolerância.

Olhar para o adolescente como adolescente e não como um ‘projeto de adulto’, implica na busca da relação de visibilidade, na conexão que estabelecemos com ele. Ouvir suas expressões, seus silêncios, seus sons é uma jornada ao encontro da alteridade, é realmente ir ao encontro do outro.

Quando olhamos para a violência apenas como o lugar do outro, aplicando-lhe um caráter de exterioridade, perdemos a perspectiva de que, muitas vezes, a praticamos, a infligimos, a legitimamos. A ideia de segregação entre o mundo do adolescente e o mundo do adulto nos traz a noção de não-encontro com o diferente, com a alteridade, e, portanto, nos leva ao encontro da violência, com aquilo que ela pode imprimir, mesmo que silenciosamente.

Pensando em torno do olhar da invisibilidade, fica-nos a questão:

Onde está a violência?

Em todos os lugares, em todas as pessoas, em todos os olhares?

Muitas vezes ela pode estar também, onde os nossos olhares parecem nublar: veem, mas não enxergam.

Tantas as atenções, as preocupações, os cuidados para com os adolescentes. Mas onde se encontra o olhar? Onde está a visibilidade que tem? Que buscam? Pela qual lutam? Violentam?

Os nossos olhares se voltam geralmente para o óbvio, para aquilo que está visível, para o aparente sendo que, esse aparente ofusca o que está posto e que nem sempre é visto, podendo ser tido como zelo, cuidado, atenção, preocupação. Porém, não estaria aí mais uma forma de violência? Aquela que ofusca, omite, mascara, vela, enfim, nubla os olhos de quem a vê a fim de que, se torne invisível aquele que deveria ser visto?

O olhar da invisibilidade: Violência.

Cuidado, proteção, intolerância...

Os olhos de quem promete, de quem tenciona, de quem propõe cuidar, nem sempre são claros, alvos. Às vezes são turvos. Turvam-se pela intolerância, pela discriminação, pela exclusão daquilo que supõe não lhe pertencer: a violência.

Violento (o) olhar da violência.

Violentas (as) formas de invisibilidade.

In-tolerância, in-visibilidade: não tolero aquilo que olho, portanto o torno invisível, como se não existisse e não existindo, não me pertence: violento (o) meu olhar.

Sim, são para se ter medo, os espelhos. Temi-os, desde menino, por instintiva suspeita. Também os animais negam-se a encará-los, salvo as críveis excepções. Sou do interior, o senhor também; na nossa terra, diz-se que nunca se deve olhar em espelho às horas mortas da noite, estando-se sozinho. Porque, neles, às vezes, em lugar de nossa imagem, assombra-nos alguma outra e medonha visão. Sou, porém, positivo, um racional, piso o chão a pés e patas. Satisfazer-me com fantásticas não-explicações? — jamais. Que amedrontadora visão seria então aquela? Quem o Monstro?

(O Espelho, Guimarães Rosa).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Eide Sandra Azevedo. Walter Benjamin e o tempo da grande indústria. **Revista Diálogos**. Maringá. Volume 2, nº. 2, 1998.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte: Editora UFMA, 2005.

ADORNO, Sergio; **BORDINI**, Eliana; **LIMA**, Renato. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 13, nº. 4, São Paulo. Out./Dez. 1999.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: A nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, v. 32).

AQUINO, Julio Groppa**. Diferenças e preconceito na escola. Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARENDT, Hannah**. Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BARROS, Manoel de. O Fotógrafo. In**: Ensaios Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras escolhidas, volume I, Magia e Técnica, arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____**.Obras escolhidas, volume II, Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, Pierre**. O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Coleção Folha Explica).

CHAUÍ, Marilena. Sobre o Medo. IN: **Os Sentidos da paixão**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COURTINE, Jean-Jacques. **HAROCHE**, Claudine. **História do Rosto: exprimir e calar as suas emoções (do século XVI ao início do século XIX)**. Tradução de Ana Moura. Lisboa: Editorial Teorema, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GALLO, Silvio e **VEIGA-NETO**, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo & Educação – A Vila**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **O Imaginário da Violência e a Escola**. Projeto apresentado no III Fórum: Entre Grades e Cadeados: Violência na Escola como parte das atividades desenvolvidas no XII Ciclo de Estudos sobre o Imaginário, promovido pela Universidade de Pernambuco, no período de 27 a 30 de outubro de 2002.

_____. O cinema e a escola: formas imagéticas da violência. **Caderno Cedes**. Vol. 19, nº. 47, Campinas, 1998.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas – SP: Papirus, 1994.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma. In: **NOVAES**, Regina e **VANNUCHI**, Paulo (organizadores). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: **Silva**, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p 104-131.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º COLE (Congresso de Leitura do Brasil). UNICAMP, Campinas/SP, julho de 2001. http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm. Acesso em: junho, 2008.

_____. Ninõs atravesando el paisage. Notas sobre cine e infância. In: **DUSSEL**, Inês. **GUTIERREZ**, Daniela. (compiladoras). **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. 1ª edição. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Labirinto: Infância, Linguagem e Escola**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

_____. Imagens e Violência: Cultura, produção de subjetividade na sociedade midiática. In: **Congresso Internacional de Psicologia – CIP.** 32º; 2009, Guatemala – Anais do XXXII Congresso Internacional de Psicologia, Guatemala, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida: pulsações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MAFFESOLI, Michel. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

_____. **A violência totalitária**. Porto Alegre: Sulina, 2001b.

_____. **A parte do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Cem anos de solidão**. São Paulo: Record, 1980.

MASSCHELEIN, Jan**.** Educar La Mirada. La Necesidad De Una Pedagogía Pobre**. In: DUSSEL**, Inês. **GUTIERREZ**, Daniela. (compiladoras). **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. 1ª edição. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: **ALMEIDA**, Maria Isabel Mendes de; **EUGENIO**, Fernanda (organizadoras). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

PROJETO DE PESQUISA. O Sentido do Silêncio na Experiência num Contexto de Violência Escolar. Rio Claro, UNESP, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RELATÓRIO Final de Pesquisa apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – CNPq. Identidade e Violência: Um estudo psicossocial sobre maus tratos na infância e adolescência nos âmbitos privado e público, Piracicaba, UNIMEP, 1997.

RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. In: JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. (org.) **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa e **PACÍFICO**, Soraya Maria Romano. O grito do silêncio in: **Espéculo Revista de Estudios Literarios**. Universidad Complutense de Madrid, número 34, 2006.

ROSA, João Guimarães. O Espelho, In: **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

ROSSI, Célia Regina. Gaby – Uma história verdadeira: diferentes olhares para o diferente ou possibilidades através das imagens. In: **JUNIOR**, Francisco Baptista Assunpção. **ALMEIDA**, Thiago de. (organizadores). **Sexualidade, cinema e deficiência.** São Paulo: Livraria Médica Paulista Editora, 2008.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: **NOVAES**, Regina e **VANNUCHI**, Paulo (organizadores). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. O futuro como passado e o passado como futuro: armadilhas do pensamento cínico e política da esperança. In: **ALMEIDA**, Maria Isabel Mendes de; **EUGENIO**, Fernanda (organizadoras). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 27, nº. 1. São Paulo. Jan./Jun. 2001. Texto apresentado no Congresso Internacional sobre violência em meio escolar, Paris, 2001.

STEINER, George**. Linguagem e Silêncio: ensaios sobre a crise da palavra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, **LOPES,** José de Souza Miguel. **A escola vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A Observação do Cotidiano Escolar, In: **ZAGO**, Nadir; **CARVALHO**, Marília e **VILELA**, Rita Amélia (orgs). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: **VELHO**, G.; **ALVITO**, M. (Orgs.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1996.

ZALUAR, Alba. **Da revolta ao crime S.A**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

_____.Violência Extra e Intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 16 nº. 45. São Paulo, 2001.

_____.Oito temas para debate: Violência e segurança pública. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº. 38, 2002, pp. 19-24.

7. ANEXOS

Diários de Campo

Diário de Campo (1) Dia: 06/05/2009.

Diário de Campo referente ao 1º encontro com os adolescentes na escola, realizado no dia 06/05/2009, às 14:00 horas. Após dois agendamentos em que os adolescentes não compareceram, hoje, contei com a presença de: G., C., A., D., N., L. e V., adolescentes da 7ª e 8ª séries do período diurno da referida escola, cujas faixas etárias variam entre 13 e 15 anos.

Nesse dia, os adolescentes chegaram cerca de meia hora atrasados, quando o vice-diretor da escola, chamou a atenção deles, através da seguinte fala: “quando vocês vão ao cinema, vocês chegam atrasados? O filme fica esperando por vocês?” Não houve resposta para essa pergunta, todos ficaram em silêncio. Não tenho certeza, mas arrisco-me a pensar que, senão todos, muitos deles nunca foram a um cinema.

Assim que instalados na sala de aula que serve como sala de projeção, os adolescentes, bastante agitados, perguntaram pelo nome do filme. Quando mencionado (Sociedade dos Poetas Mortos), disseram que não conheciam. Logo ao início do filme, uma grande surpresa e diria, até mesmo, indignação surgiu unanimemente: eles não se conformavam com o fato de que o filme apenas tinha o idioma inglês e era legendado. Todos diziam que não assistiam filme assim “em inglês”. Afirmei que o DVD, não possuía outro idioma, portanto, eles precisariam se acostumar com a legenda. N. e L. afirmaram que não conseguiam ler e prestar atenção ao filme ao mesmo tempo. Os meninos também não gostaram, porém, nada falaram, apenas olharam-se, com certo ar enfadonho.

Ainda no início do filme, perguntaram se “haveria briga no filme” e eu disse que se tratava de um filme que se passava numa escola, com alunos, professores... Além da questão do idioma do filme, a hora do recreio, ocorrida logo no início, contribuiu para que eles se agitassem e se dispersassem mais. Durante esse

período, faz muito barulho no corredor da escola e eles prestam atenção ao que é dito lá fora.

Com o desenrolar de algumas cenas, os adolescentes começam a se interessar e prestar atenção, porém, isso não se manteve, percebi que a falta de hábito a esse tipo de exibição (filme legendado) fez com que eles se dispersassem facilmente, ora olhavam algumas cenas, oram conversavam entre eles, e, no caso de D., debruçou-se sobre a carteira e dormiu. Houve momentos em que G., C. e N. também fizeram o mesmo. A. é o mais agitado de todos, demonstrou claramente seu desinteresse, procurando outras coisas para fazer: mudar de lugar, folhear um livro, conversar com os colegas.

Depois de aproximadamente uma hora de projeção do filme, N. pediu para ir ao banheiro e V., para beber água. Tentei fazer um breve intervalo, porém, logo em seguida, houve outro recreio e nova saída de alunos das salas. Percebi que não retornavam, então fui até à porta e me surpreendi quando vi uma grade com cadeado, trancada, mantendo-os no pátio, onde o tumulto era geral. Alguns adolescentes, agarrados à grade, gritavam alguns palavrões e no pátio era impossível enxergar os garotos.

Quando retornaram, começaram a se interessar pelo filme, ao verem a cena em que um dos jovens briga com outro e lhe dá um soco no rosto. A vibração foi unânime, todos adoraram a cena. C. disse: “agora sim, vou começar a gostar desse filme”. Foi com impaciência que aguardaram até o final, porém este também chamou a atenção de todos com a cena em todos os jovens sobem em suas carteiras e dizem: “Capitão, meu Capitão”.

Com o término do filme, vários deles me perguntaram se o próximo também seria em inglês e eu disse que não, perguntaram como seria e eu disse que seria um filme nacional, com um pouco mais de ação e violência. A empolgação foi geral, novamente, todos diziam que queriam ver o filme com mais violência.

A conversa sobre o filme foi breve, eles se limitaram a dizer quais foram as cenas que mais gostaram. Disseram que não conseguiram entender o filme, porque “era em inglês e eles não entendem inglês”. Disseram, ainda, que gostaram do filme, mas não conseguiram entender tudo. As cenas que disseram mais ter gostado, foram: a cena em que os alunos sobem na mesa do professor (“que legal subir na mesa do professor!”, “queria fazer isso também”, “faz, depois a gente vê no que vai dar”) a cena em que sobem em suas próprias carteiras (“nossa, que legal”, “gostei,

fessora!"), a cena em que os jovens estavam no esconderijo, fazendo uma reunião e mostram um cartaz com uma mulher semi-nua ("nossa, o filme tem mulher pelada, fessora?", "uau", "legal, gostei"), a cena em que os alunos rasgam seus livros ("nossa, eles tão rasgando os livros", "legal, queria fazer isso também"), e a cena da briga entre dois jovens, em que um dá um soco no outro ("agora sim, vou começar a gostar desse filme", "fessora, vai ter mais briga?", "esse filme tá ficando legal").

O único adolescente que não falou nada durante toda exibição do filme, assim como durante a discussão, foi G. Por diversas vezes olhei para ele, mas ele não falou nada, quase no final da discussão, perguntei se ele queria falar alguma coisa e ele apenas acenou negativamente com a cabeça.

Após o término da sessão, o vice-diretor veio me perguntar como havia sido, e eu relatei a dificuldade (resistência, falta de hábito) dos adolescentes em assistir filmes legendados, ao que ele então me respondeu: "...mas se eles não estão acostumados a assistir filmes com legendas, essa não seria uma oportunidade de se esforçarem e começarem a assistir?"

Diário de Campo (2) Dias: 13/05/2009 e 20/05/2009.

Diário de campo referente aos dias: 13/05/2009 e 20/05/2009. Em ambos os dias não houve exibição de filme aos alunos. No dia 13/05, A., C., W. A. e L. compareceram. W. estava na escola desde as 13:00 h e dizia querer muito assistir ao filme. Perguntaram várias vezes, se o filme "era em inglês". Porém, ao colocar a fita VHS (Como nascem os Anjos) no vídeo, ocorreu um problema, o vídeo funcionava, mas a imagem não aparecia na TV. Várias pessoas tentaram 'consertar o vídeo', mas nada aconteceu. Portanto, a sessão teve que ser adiada para a próxima semana, quando então, eu levaria o mesmo filme, em DVD. Percebi que todos ficaram decepcionados, não gostaram de ir à escola para assistir ao filme e não consegui-lo.

Enquanto eu aguardava a chegada deles na sala dos professores, conversei com uma professora de matemática, que me disse algumas coisas relevantes. Segundo ela, os garotos na escola chegam à 8ª série, semianalfabetos ou até mesmo analfabetos. Ela expôs que um dos seus maiores problemas para ensinar

matemática é o fato de os alunos não conseguirem ler o enunciado de uma questão ou de um problema. Apenas quando ela lê o que o exercício pede, é que eles respondem, e respondem certo.

A fala da professora de matemática fez-me perceber um dos maiores motivos pelos quais a exibição do filme anterior, legendado, não fora aceita pelos alunos. Quando eles diziam que não conseguiam ler e prestar atenção à cena ao mesmo tempo, talvez estivesse implícito aí, nessa fala, o fato de ainda não conseguirem, simplesmente, ler.

No dia 20/05, W. novamente foi o primeiro a chegar à escola, logo em seguida chegaram, C. e A., os demais não foram. Enquanto aguardava, fiquei observando alguns pedreiros derrubarem uma parede que havia sido queimada durante o último feriado prolongado, segundo a merendeira da escola. Uma boa parte da cozinha estava toda queimada, e ela me disse que, finalmente agora, o governo resolveu colocar um vigia para tomar conta da escola. Disse, ainda, que fazia muito em "preparar um leite para eles porque não mereciam, seria mais fácil sentar e ficar sem fazer nada". Depois, me falou um pouco sobre sua vida, suas filhas, seus problemas, até que uma funcionária da escola me chamou dizendo que havia ligado para o vice-diretor e este havia se desculpado por ter se esquecido de me avisar que o DVD também havia quebrado.

Quando fui conversar com os adolescentes, os três não gostaram, reclamaram muito. C. disse: "mas hoje de manhã eu perguntei para ele se haveria filme à tarde e ele confirmou. Por que ele não me avisou e eu não teria vindo, agora tenho que voltar para a minha casa a pé, tô ficando cansado disso". W. foi quem mais reclamou, dizendo que teria que voltar para casa a pé e que se continuasse desse jeito, não viria mais.

Combinei com eles para que não viessem até que eu ou o vice-diretor os chamássemos, depois que o DVD fosse consertado. Como não sei quando isso vai acontecer (e se vai acontecer), pedi para que não voltassem mais às quartas-feiras. Acredito que, para retornar a exibição dos filmes, uma nova reunião com todos eles deva ser feita, para que o convite possa ser reforçado.

Diário de Campo (3) Dia: 17/06/2009.

Diário de Campo referente ao dia 17/06/2009, às 14:00 h, Compareceram à segunda sessão de filme: N., L., A., W. e A.. Após vários contatos telefônicos com o vice-diretor sobre o conserto do DVD, ontem, o mesmo constatou que não havia problemas com o aparelho, mas sim, com a TV e, portanto, nova reunião com os alunos foi realizada na manhã de ontem, e o convite para as sessões de filme foi reforçado. Segundo um dos garotos (W.), G. desistiu de participar das sessões.

Quando cheguei à escola, os cinco adolescentes citados acima lá se encontravam e entraram juntamente comigo. Enquanto colocava o DVD, pedi a A. para verificar se mais alguém havia chegado. Esperamos um pouco e logo iniciei a apresentação do filme: "*Como nascem os anjos*" de Murilo Salles. Mais uma vez, N. perguntou se o filme era em "português" (já havia perguntado no dia anterior) e ainda, se havia tiros e morte no filme. Respondi que não iria falar, pois se falasse como era o filme, talvez 'perdesse a graça'. Todos eles, como sempre, estavam muito agitados, ora prestavam atenção no filme, ora se dispersavam, conversando, mexendo no celular, mudando de carteira...

Algumas cenas iniciais, nas quais aparecem discussão e tiros, eles prestavam bastante atenção, mantendo o olhar fixo na tela, exclamando: "gostei disso", "legal", "acho que vou gostar desse filme". Porém, esse era um fato que não mantinha uma 'constância' durante toda a exibição do filme. Eles se detêm em alguns trechos, algumas cenas, mas talvez o 'contexto total do filme' não possui certa 'linearidade', ou seja, não se trata aqui de adolescentes que assistem filmes de uma forma linear (como as pessoas que vão ao cinema, por exemplo). Talvez, um dos fatores que interfira na atenção e agitação dos garotos durante a projeção seja o intenso barulho que acontece com muita frequência no corredor ao lado da sala: são muitos gritos e conversas de alunos durante os vários intervalos que ocorrem (sempre que ocorre um grito mais alto ou um palavrão, eles olham para mim, mas não dizem nada), além do barulho de uma serra elétrica sendo utilizada na reforma da cozinha.

Pude perceber que, nas cenas em que alguns personagens falavam palavrões, eles riam bastante, mesmo não sendo uma cena cômica.

Em algumas das cenas, quando “Branquinha” se refere à garota americana com elogios e admiração pela beleza da mesma, W., A. e N., exclamavam: “ih, acho que ela é sapatona!”.

Também se detiveram com maior admiração na cena onde “Japa” dança na sacada da casa. Quase no final do filme, quando “Branquinha” discute com “Japa” e a arma dela é disparada contra Japa e, em seguida, a arma dele é disparada contra ela, houve certo silêncio na sala. W. permaneceu estático, com os olhos vidrados na tela da TV, L. e N. se entreolharam e sorriram, A. olhou para mim e perguntou: “eles morreram?” Acenei afirmativamente com a cabeça, ele então olhou para A. que estava ao seu lado e sorriu. A. também sorriu para ele e disse: “nossa... legal”.

Quando terminou o filme eles sentaram ao meu redor para ‘conversarmos’. N. disse que não entendeu o filme, perguntei o quê, qual cena ela não havia entendido. Ao que ela me respondeu que não entendeu por que o filme tinha aquele nome: “como é que nascem os anjos?” Tentei falar um pouco sobre o sentido figurado da palavra anjo e a sua função naquele título. A. começou a falar o que ele havia entendido, ou seja, começou a narrar o filme, cena por cena, relatando aquilo que mais chamara sua atenção. Nesse instante, N. interfere em sua fala, fazendo algumas gozações e ele então diz: “não vou falar mais”. L. fala de duas cenas que mais gostou: a cena de Japa dançando e a cena em que eles atiram um no outro e morrem. L. sempre faz comentários breves e sucintos, geralmente, a respeito do que ela mais gostou. Logo em seguida, A. tenta começar a narrar o filme novamente e A. faz gozações da sua fala dizendo: “ah, ele vai querer contar o filme inteiro, pedaço por pedaço, nós vamos ficar aqui até amanhã”, N. também faz novas gozações e A. diz novamente: “não vou falar mais”. – silêncio produzido? – W., primeiramente falou que os dois garotos do filme dão mau exemplo, que quem for como eles pode “virar bandido” e ainda, que quem assiste a esse filme pode ser estimulado à violência; falou, também, que as cenas que mais gostou foram as mesmas de L. e acrescentou: “mas eu não gostei de uma coisa, não. Não gostei dela ficar falando aquelas coisas sobre a americana, parecia que ela era sapatão, eu sou homem e não gosto dessas coisas”.

Todos os outros, também disseram que não gostaram dessas cenas e A. complementou: “eu não gostei do jeito que ela falava aquelas coisas da outra, parecia sapatão, mas eu gostei quando ela pediu para a outra tirar a roupa, disso sim, eu gostei”. A. fazia gozações de todos que falavam, principalmente de C.

Algumas vezes eles se ofendiam entre si: W. disse que “N., quando tiver uns 15 anos, vai ser igual aos garotos do filme”, A. completou: “não, ela vai ser “biscate” mesmo”. N. ficou irritada, ofendeu A., que tirou o chinelo do pé e ameaçou jogar nela. Pedi que parassem. A. observava a tudo e fazia algumas gozações. Perguntei a ele o que mais chamou sua atenção no filme, ele respondeu que foram as cenas iniciais, onde apareciam várias armas, metralhadoras e tiros, não fez mais nenhum comentário sobre o filme.

A. perguntou se da próxima vez ele não poderia trazer um filme para eu passar, eu perguntei que filme ele gostaria de trazer e ele respondeu que tinha filme de terror, comédia e de “nhanhanhan”. N. e L. disseram que gostariam de assistir comédia, “Garotas e CIA”, por exemplo.

Num dado momento, perguntei se eles queriam falar mais alguma coisa sobre o filme e N. e L. disseram que não e que precisavam ir embora. As duas saíram e os meninos continuaram conversando comigo. Começaram a falar sobre filmes que gostariam de assistir: “As branquelas”, por exemplo, que é uma comédia; W. disse que gostava dos filmes de Mazzaropi, A. e C. disseram que também gostavam. W. sugeriu o filme “O corintiano”, do Mazzaropi. Essas duas sugestões foram inesperadas para mim.

Perguntei se eles conheciam o filme: “O ano em que meus pais saíram de férias”. A. respondeu que sim, perguntei então como era o filme e ele disse que não lembrava, então eu disse: “é um filme que fala sobre a copa do mundo de 1970?”, ele disse: “não sei”. Então, A. disse: “não é esse filme que você tá pensando, não. Fessora, ele tá pensando que é aquele filme do menino loirinho que os pais vão viajar e esquecem ele em casa sozinho!” Logo pensei: “é o filme: esqueceram de mim”.

Combinei com eles que na próxima semana não haverá filme, pois teremos um feriado justamente na quarta-feira, então nos encontraremos, na outra semana, dia 01/07.

Diário de Campo (4) Dia: 01/07/2009.

Diário de campo referente ao dia 01/07/2009 às 14:00 h. Compareceram para a sessão de filme, N. e W.

O vice-diretor disse que pediu para W. avisar todos os participantes que à tarde teríamos a sessão de filme. W. disse que avisou, mas que D. disse que iria empinar pipa e A. disse que não iria participar mais porque os filmes eram muito chatos.

Quando viram os quatro filmes que eu levei: “As branquelas”, “O ano em que meus pais saíram de férias”, “O corintiano” (Mazzaropi) e “Um caipira em Bariloche” (também, Mazzaropi), logo pediram que eu colocasse “As branquelas” porque era muito legal, esse filme é demais”. Disse que iríamos esperar pelos outros e todos juntos escolheriam. Eles continuaram insistindo que queriam ver “As branquelas”.

W. disse que gosta dos filmes do Mazzaropi, mas que preferia “As branquelas”. N. disse que gosta de filme de terror, disse: “acho que vou ser atriz de filme de terror, porque eu gosto e assisto a todos”. W. disse que sua família é muito católica e ele não gosta desses filmes, gosta apenas de comédia e desenhos.

Pedi para W. ir até à frente da escola ver se mais alguém havia chegado. Como não chegara ninguém, perguntei a eles se não seria melhor deixarmos para assistir ao filme depois, em agosto, quando voltassem das férias, mas eles insistiram em assistir “As branquelas”. Disseram que se eu quisesse, em agosto, eles viriam mais três vezes ao invés de duas para assistirem aos filmes.

Coloquei o filme, porém a imagem ficou ‘tremida’ e não tinha como arrumar, porque o controle remoto do DVD havia sumido. N. , desde o início do filme, ficou com os olhos vidrados na tela. W., como sempre, é mais inquieto, ri muito nas cenas cômicas, pede para ir beber água, fala com N., pergunta palavras que não entende para mim...

Após cerca de 30 minutos, a imagem voltou ao normal.

Em cenas com duplo sentido nas falas dos personagens, W. diz: “eles misturam besteira com comédia, né?”

Na cena em que um dos policiais disfarçados numa das “branquelas”, coloca o dedo do pé na boca enquanto janta no restaurante, W. vira de costas e diz: “isso eu não quero ver, que nojo”.

Percebi que em todas as cenas que envolvem dança e música (tanto nesse filme como no outro: “Como nascem os anjos”), eles vibram muito, permanecem com o olhar vidrado na tela e, às vezes, se deixam embalar pelo som da música, dançando juntamente com os personagens. Esse foi um dia em que eles pareciam estar “mais soltos”, mais à vontade.

Quando o filme acabou, rapidamente disseram: “vamos conversar sobre o filme”. Desliguei o DVD e quando me sentei para falar com eles, não disseram muito sobre o filme.

W. disse que gostou muito do filme. Já N. disse que sua cena preferida foi a que “o negão dançou desse jeito” e mostrou a forma que um dos personagens havia dançado.

Mostrei novamente os outros filmes que eu havia levado e perguntei qual eles gostariam de assistir. W. disse que adora os filmes do Mazzaropi. Disse então a eles que após as férias, se todos concordassem, poderíamos assistir “O Corintiano”.

Desejei a eles boas férias e disse que nos encontraríamos novamente logo no início de agosto. Eles disseram que vão continuar vindo até acabarem todos os filmes e que “se os outros não quiserem vir, com certeza nós viremos!”