

Criação e memória: o potencial da criação artística e sua permanência nas memórias de alunos e professores

Creation and memory: the potential of artistic creation and its permanence in students' and teachers' memories

Creación y memoria: el potencial de la creación artística y su permanencia en las memorias de alumnos y profesores

Mario Luiz da Costa Assunção Júnior - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM | Pró-Reitoria de Extensão e Cultura IFTM | Uberaba | MG | Brasil | E-mail: marioassuncao@iftm.edu.br | 

Martha Maria Prata Linhares - Universidade Federal do Triângulo Mineiro | Programa de Pós-Graduação em Educação | Uberaba | MG | Brasil | E-mail: martha.prata@gmail.com | 

Resumo: O artigo aborda o potencial da criação artística, especificamente a produção de audiovisuais e o sentido que ela desperta na memória dos que vivenciaram a experiência artística de criação associada ao ensino e aprendizagem. Resgata as falas dos sujeitos de uma pesquisa desenvolvida com professores e alunos de uma escola de educação básica de Minas Gerais, compreendendo a relação da experiência de produção e sua propagação nas memórias de professores e alunos. Como referências teóricas centrais, o texto debate a reflexão sobre a memória e a longa duração em Ecléa Bosi, a relação com o sentido da experiência em Jorge Bondia Larrosa e a importância e o sentido da produção audiovisual na escola em Monica Fantin. Ao final, são construídas considerações sobre os caminhos possíveis para a introdução de práticas artísticas nas práticas de ensino e a relação que tais iniciativas estabelecem com o mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Criação audiovisual. Memória. Aprendizagem.

Abstract: The article addresses the potential of artistic creation, specifically the production of audiovisuals, and the meaning it awakens in the memory of those who experienced the artistic experience of creation associated with teaching and learning. It rescues the speeches of the subjects of an investigation carried out with teachers and students of a basic education school in Minas Gerais, understanding the relationship of the production experience and its propagation in the teachers' and students' memories. As central theoretical references, the text debates the reflection on the memory and the long duration in Ecléa Bosi, the relationship with the sense of experience in Jorge Bondia Larrosa, and the importance and the sense of audiovisual production at school in Monica Fantin. In the end, reflections on the possible paths for the introduction of artistic practices in the traditional teaching dynamics and the relationship such initiatives establish with the contemporary world are constructed.

Keywords: Audiovisual creation. Memory. Learning.

Resumen: El artículo aborda el potencial de la creación artística, específicamente la producción de audiovisuales y el sentido que ella despierta en la memoria de los que vivenciaron la experiencia artística de creación asociada a la enseñanza y aprendizaje. Rescata las hablas de los sujetos de una pesquisa desarrollada con profesores y alumnos de una escuela de educación básica de Minas Gerais, comprendiendo la relación de la experiencia de producción y su propagación en las memorias de profesores y alumnos. Como referencias teóricas centrales, el texto debate la reflexión sobre la memoria y la larga duración en Ecléa Bosi, la relación con el sentido de la experiencia en Jorge Bondia Larrosa y la importancia y el sentido de la producción audiovisual en la escuela en Monica Fantin. Al final, son construidas consideraciones sobre los caminos posibles para la introducción de prácticas artísticas en las prácticas de enseñanza y la relación que tales iniciativas establecen con el mundo contemporáneo.

Palabras clave: Creación audiovisual. Memoria. Aprendizaje.

1 Introdução

Grande parte dos eventos significativos para os estudantes tem sua origem na criatividade e iniciativa do docente que supera o pragmatismo do sistema e inova. Para nós, a arte é um dos caminhos que fundamenta o sentido da experiência educacional, que se emancipa na complexidade das relações entre os sujeitos do processo de aprendizagem, sendo a produção audiovisual campo fértil para a criação e construção de significado na experiência.

O artigo aborda um dos aspectos de uma pesquisa desenvolvida a partir de duas experiências de criação de audiovisual com alunos e professores de uma escola de educação básica em Minas Gerais, que recuperou as memórias dos participantes, passados cinco anos da criação dos curtas-metragens. O estudo investigou de que maneira os professores e alunos que participaram do processo significavam as memórias da produção e seus reflexos nas experiências de aprendizagem.

Um dos pilares da investigação se baseia na importância da memória e a relação com a permanência do aprendido para a compreensão da experiência e de seu sentido no tempo. Pensar de que maneira a memória organiza os fatos do passado e os atribui relevância e significado consolidou a noção de que a criação artística, quando associada ao ensino, representa terreno fértil para a construção das experiências de aprendizagem.

Para discutir essa temática, estruturamos o artigo em cinco seções: a primeira seção apresenta as potencialidades de uma educação mediada pela arte; a segunda apresenta a relevância da experiência de criação artística nas memórias dos que criam; a terceira traz uma breve análise do conceito de Bosi (1994) sobre memória, apresentando sua perspectiva em relação aos de Bergson (1959) e Halbwachs (1956); a quarta debate o conceito de experiência, criação e memória, dialogando com Larrosa (2002), e a última seção apresenta as considerações finais.

2 Potencialidades de uma educação mediada pela arte

Quando analisamos as memórias de ex-alunos relacionadas aos momentos significativos de sua formação, percebemos o quão duradouras são as experiências articuladas à criatividade e à inovação, sobretudo as que se ligam de alguma maneira à produção artística, sendo sempre

relembradas como momentos únicos, de subversão da condição comum, que propagaram um novo senso de coletividade na sala de aula e que estimulam potencialidades múltiplas e transversais (VILLAÇA, 2014)

De acordo com Deleuze, a importância das metodologias associadas ao fazer artístico reside na construção coletiva do fazer, que não imita o estabelecido, mas se revela a partir da ajuda, na associação. “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 1988, p. 54).

Ao repensar as dinâmicas de ensino e aprendizagem, percebemos que a diluição da fronteira aluno e professor é o motor das experiências criativas e motivadoras que, quase sempre, são associadas aos processos e linguagens artísticas. Uma condição em que o professor não se furta da condição de aprendiz e compreende o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, pois “do ponto de vista da arte, ele (professor) faz circular afetos e funciona como um atrator. Além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos” (KASTRUP, 2001, p. 25).

A subversão do mundo que nos é posto entrega ao fazer artístico a capacidade singular de renovação, na medida em que “a aprendizagem inventiva não tem a adaptação como seu ponto de vista, e sim a arte. O salto consiste em desconectar as habilidades e competências do controle do comportamento e da dominação de um suposto mundo dado” (KASTRUP, 2001, p. 26).

Quando estabelecemos o discurso de defesa de uma educação pontuada pela arte, tal discurso se respalda no impulso criativo que desloca o estudante de sua condição de passividade na sala de aula. No caso do cinema, gênero artístico debatido no presente estudo, o ato de criar envolve inúmeros processos que integram diferentes motivações e inclinações, que apesar de propagar a dinâmica da solução de problemas corriqueiros e inerentes ao processo de criação audiovisual, não se prende a ela como fundamento do processo de aprendizagens. Como afirma Kastrup (2001, p. 26),

O ponto de vista da arte revela-se como uma forma superior de problematização, ou, em outras palavras, significa colocar-se frente ao processo de aprender do ponto de vista da problematização, que define, então, uma forma de relação com os objetos, com os modos de ação e consigo mesmo. O interessante aí é que esta forma de relação, esta atitude, esta política que orienta e dirige o processo de aprendizagem, é um ponto de vista que é, ele próprio, resultante de um processo efetivo de aprendizagem. Trata-se, aí, de aprender a aprender.

Segundo Fantin (2006a), debatendo as possibilidades do cinema quando associado à educação, existe a real necessidade de uma educação que vá além do ensino com o cinema e abarque a produção dos alunos, pois quando multiplicamos as possibilidades de participação dos alunos no sentido da autoria, estamos promovendo uma educação “com os meios (usando o cinema e os filmes em contextos de fruição), sobre os meios (leitura crítica através da análise cinematográfica) e através dos meios (produzindo audiovisual, fotografia, roteiros)” (p. 8).

O sentido da autoria, destacado por Fantin (2006a), remete à criação como elemento fundamental do processo de aprendizagem. A experiência de criação integra múltiplos conhecimentos ao mesmo tempo em que direciona a ação dos envolvidos do processo criativo.

Prata-Linhares (2012) e Prata-Linhares e Pimenta (2013), ao abordarem o potencial de aprendizagem relacionado à criação artística, ressaltam que uma das possibilidades da arte é proporcionar o engajamento de adultos na exploração imaginativa de si próprios e nas relações com seus universos. Para a compreensão do desconhecido, a imaginação é central. É uma das maneiras de examinar interpretações alternativas de nossas experiências, tentando outro ponto de vista.

A definição da arte como um domínio “sem fronteiras nítidas” estabelece o paradoxo do fazer artístico na educação, pois ao mesmo tempo em que se mostra como campo fecundo e criativo, evidencia-se como lugar do improvável, do não domado, do não sistematizado, e portanto, área do conhecimento em que as amarras do sistema são mais frouxas. Logo, o “receio” em relação à educação mediada pela arte está justamente na aparente ausência de controle ou de institucionalização. Sua perpetuação na memória dos que vivenciam o processo de criação evidencia o poder da experiência e seus variáveis significados. Ora, não é a educação o campo da construção dos significados que integram os indivíduos na teia das relações sociais, como sujeitos ativos na construção de suas realidades profissionais e pessoais? A potencialidade da educação mediada pela arte fundamenta a pesquisa aqui apresentada, na medida em que compreendemos a linguagem artística do cinema como metodologia possível aos diversos campos do conhecimento e nas diversas disciplinas que compõem a matriz curricular da educação básica nacional.

3 “Casa verde com uma vaca malhada na frente”: a relevância da experiência de criação artística nas memórias

Os apontamentos elencados na pesquisa sugerem que a criação e produção de curtas-metragens pelos estudantes do Ensino Médio evidenciam o quão relevante essa metodologia pode ser quando associada ao ensino da História, assim como a outras áreas, na medida em que as lembranças da experiência vivenciada no processo de criação, depois de alguns anos ainda estão presentes e fundamentam a construção de significado para eles.

No estudo abordado neste artigo, colaboraram com a pesquisa professores e estudantes, totalizando 37 sujeitos participantes. Os procedimentos metodológicos compreenderam a realização de entrevistas e de um grupo focal. Todas as falas foram transcritas e analisadas à luz da teoria de Bardin (2011). Dessa maneira, no percurso do texto, apontaremos as falas dos sujeitos da pesquisa utilizando a denominação “S” para as falas dos alunos e “P” para as falas dos professores.

Na produção dos curtas-metragens, a participação em uma dinâmica ativa e partilhada de aprendizagem significou uma apropriação da educação como mecanismo vivo e multidimensional. Elencando duas falas registradas durante o procedimento de coleta de dados, ilustramos tal situação:

Eu acho que na época foi um projeto bem legal porque a turma estava dividida, foi um momento de união da turma também, é...e tipo foi bem legal porque foi um dia inteiro, e todo mundo ficou junto o dia inteiro, propôs ideias para melhorar a filmagem, porque deu problemas, e isso serviu para ativar também a criatividade, porque a gente estava sempre propondo ideias legais para melhorar o vídeo. Eu fazia parte da produção. (S3)

Nossa, achei super legal, uma ideia super diferente, porque a gente estava aprendendo um conteúdo que estava relacionado com que a gente estava aprendendo lá na época, e foi um negócio bacana pra caramba. O tanto que a gente reuniu e pesquisou e correu atrás das coisas pra montar o filme. Estou muito motivada. (S2)

Nos trechos, percebemos que a motivação para a atividade de criação audiovisual se relacionou a diversos conceitos importantes e inerentes ao processo de ensino aprendizagem, como união, criatividade, superação de problemas, debate, dentre outros. A sala de aula se ampliou no processo criativo da produção audiovisual e marcou um momento da formação desses diversos jovens e adultos que viveram a experiência artística integrada em seus cotidianos. Evidenciamos então, conforme salienta Fonseca (1995, p. 127), que a “[...] aprendizagem

constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de uma conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo”.

Percebemos também, na fala de um dos professores sujeitos da pesquisa, que a união e a produção coletiva integravam as lembranças sobre a produção, reforçando os conceitos apontados anteriormente:

Um fator que muito me chamou a atenção e, conseqüentemente foi extremamente motivador para a realização do projeto, foi a determinação de cada pessoa envolvida. Éramos muito unidos e comungávamos de opiniões semelhantes. Gostávamos de estar sempre juntos e queríamos fazer algo inovador. (P1)

A investigação também trouxe à tona o potencial da criação de curtas- metragens para levar os sujeitos da escola a repensarem os processos de ensino-aprendizagem, rearticulando os papéis no campo educacional e construindo memórias valiosas e duradouras para os envolvidos no processo. Percebemos pelos relatos que a produção de um curta-metragem representou para os envolvidos um momento importante e um marco para professores e alunos. Muitos destacaram essa experiência como a mais significativa de suas vidas na escola e, mesmo passados seis anos, ainda se lembravam de detalhes da produção. O clima do dia de filmagem, o gosto da comida que foi feita por eles para a produção, a energia que acabou durante a noite e as conversas que se seguiram à luz do lampião, ou mesmo os sacrifícios que cada um fez para que pudessem participar dessa experiência, como relatado por um dos professores:

Com relação às dificuldades, lembro-me que foi preciso deixar minha família, num final de semana prolongado (feriado de 7 de setembro) para me deslocar ao rancho onde fizemos as gravações. Meu marido é um homem muito ciumento e, a princípio, não concordou muito com a ideia da minha participação. Outra dificuldade que tive, foi que eu nunca havia dirigido em rodovia, embora minha personagem na história tenha sido a motorista (risos). Para me deslocar ao local das gravações, precisei pegar carona. (P1)

A singularidade da experiência se unia à percepção de uma finalidade ampla, coletiva e social. Notamos que a produção do curta-metragem foi para os sujeitos da pesquisa uma nova maneira de perceber que, como ressalta Fantin (2006b), a educação se realiza na relação indissociável entre singularidades e coletividade.

A sobrevivência do passado se dá em sua permanência na memória. Em tempos de educação mercadológica e direcionamentos educacionais voltados à produtividade técnica e à maximização dos resultados, percebemos que a relevância de uma experiência significativa se encontra na superação desse quadro. A manutenção do passado nas memórias dos sujeitos da

experiência aponta a perenidade da lembrança associada à criação artística e indica o seu poder frente aos paradigmas na contemporaneidade. Analisemos alguns relatos:

Com certeza sei mais sobre esse tema por isso. Com certeza. Eu como vestibulando é um tema a mais pra mim, porque aquilo não vai sair da cabeça, a gente tem uma imagem na cabeça, na memória, de tudo que foi passado e isso ajuda, e muito, qualquer processo de qualquer educação que seja. (S13)

Nem que seja um curta, um pequeno teatro, alguma coisinha mas que real, é uma coisa que realça aquele conhecimento que a gente não esquece, tipo assim, esse ... essa coisa de Antônio Conselheiro, Canudos lá, cara....eu não esqueço nunca. E foi uma experiência muito boa, muito top, eu recomendaria pra todo mundo. Se todo mundo tivesse a chance que eu tive de passar isso um dia na sala de aula ia ver o que eu to falando, foi muito..é... diferente...bem diferente mesmo. A gente não esquece nunca [...]aí que fica marcado pra sempre mesmo, tanto é que tem seis anos e nós tá mexendo até hoje aí (risos) muito bom. (S5)

Se você me perguntar de algum outro tema, alguma outra guerra, assim, eu não sei...mas a guerra de Canudos eu sei porque eu fiz o filme, a gente estudou a história direitinho pra poder apresentar no filme, foi muito bom. (S6)

A utilização de filmes em aulas é uma maneira inovadora de promover a busca pela consciência. Eu adorei fazer parte dessa história. (P9)

Foram momentos bastante intensos e que nos proporcionaram experiências únicas. (P2)

Cara, depois do filme...nossa! Você encontra o pessoal na rua, nas festas e o povo lembra, fala nó....o filme ou...nossa...é inesquecível. Muito top....é inesquecível, é a palavra, inesquecível. (S12)

As falas dos sujeitos da pesquisa demonstram o afeto que eles nutrem em relação à experiência de produção de um filme por diversas razões. Percebemos a satisfação em realizar as curtas-metragens assim como a percepção de que a criação artística significou um momento de aprendizagem e de relevância em suas vidas. Na fala de S12, por exemplo, notamos que a produção do filme é um dos temas que são evocados quando os antigos colegas de turma se encontram em algum local, mesmo que por coincidência, ilustrando o conceito de construção de relações permanentes. A palavra “inesquecível” apareceu em quase todos os relatos dos sujeitos, assim como o desejo de realizar novamente uma experiência dessa natureza.

No relato de S5 percebemos a defesa de atividades dessa natureza e a vontade de socialização da experiência. Em sua afirmação, “recomendaria pra todo mundo. Se todo mundo tivesse a chance que eu tive” (S5), está contida a noção de que a participação em experiências que subvertem a lógica tradicional de ensino pode motivar outras pessoas a evoluírem em seus estudos, abrindo-se a novas possibilidades de aprendizagem.

O prazer e a felicidade diante da participação nas experiências de criação se revelam nas palavras e nos gestos dos sujeitos da pesquisa. Sabemos que a “memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 1994, p. 39). Contudo, durante a realização das

entrevistas e do grupo focal, percebíamos que as lembranças afloravam e que, mesmo desligado o gravador, continuavam a se materializar em histórias, curiosidade, anedotas e lembranças afetivas que ilustravam mais uma vez a importância desse evento na vida dessas pessoas de uma forma ampla.

Nos vários relatos percebemos as consequências que tais experiências tiveram na vida acadêmica e pessoal de cada um, ampliando suas visões sobre aprendizagem, demonstrando o trabalho coletivo e árduo da produção artística e a saudade que ela desperta naqueles que se permitem vivenciá-la. Entretanto, em um dos sujeitos, a influência da participação no curta-metragem não apenas significou um momento de aprendizado, como foi determinante em sua escolha profissional:

Eu queria te falar que, se Deus quiser, o ano que vem eu vou estar cursando também História.....que sempre foi uma matéria que eu sempre gostei...como você foi um professor excelente, me ajudou bastante na escola lá...o seu método de ensinar foi muito bom, então foi um dos motivos que me levou, que vai me levar a fazer História, ser professor de História. (S8)

O sujeito acima concluiu os estudos no Ensino Médio cinco anos antes desse depoimento e não pôde continuar seus estudos, pois começou a trabalhar e ajudar sua família. No entanto, a revelação de que deseja cursar História e ser professor, mesmo depois de cinco anos passados da experiência e de sua vida na escola, ilustra a capacidade de sensibilização que a arte, e sobretudo a criação audiovisual, possuiu, e como experiências dessa natureza podem transformar a vida dos indivíduos que a vivenciam. Reportamo-nos a Fantin (2006b) para ressaltar que, de uma maneira mais ampla, o alcance que tais práticas educacionais podem desenvolver em seus sujeitos e a maneira como a aprendizagem se reconfigura quando pensada na contextualização da experiência, na relação com o outro e na percepção do aprendizado como múltiplo e maior que a sala de aula.

Para nós, a educação mediada pela arte possui um alcance que precisa ser mais explorado nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo pela capacidade de proporcionar alegria e prazer em seus procedimentos. No entanto, educadores e seus métodos, em grande parte, têm receio dos caminhos que associam a aprendizagem ao prazer, como se ele escapasse ao controle, ou se desviasse de um caráter sério (LARROSA, 2015).

Ao elencar as palavras que se repetiram nos relatos dos sujeitos, notamos, mais uma vez, indícios que reforçam a noção da experiência de criação artística como relevante na memória, o prazer que proporciona em seus caminhos de aprendizagem e o significado e permanência na

vida de seus partícipes. Destacamos termos como “intensos”, “marcou”, “únicas”, “emoção”, “inesquecível”, “alegria”, “divertido”, “único”, “saudade”, “importância”, “sentimento”, “amizade”.

A recorrência de termos associados à intensidade da experiência e ao prazer de sua realização nos apresenta que o sentido da experiência para os sujeitos está repleto de memórias afetivas em relação à produção dos curtas-metragens. Partilhar essas memórias representou para eles um retorno ao evento que, evidenciado em seus relatos, marcou a vida na escola e apontou diversos caminhos que poderiam ser trilhados e que não foram. As frustrações em relação à vida escolar, oriundas dos relatos de estudantes e professores, apresentam um relevante quadro de insatisfação e ausência de significados para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, um dos grandes desafios do futuro: como fazer com que a educação seja um amplo processo de desenvolvimentos de seus sujeitos e de suas potencialidades sociais e profissionais?

Durante uma das entrevistas, um fato ilustrou a maneira como projetamos nossas lembranças significativas em objetos do nosso cotidiano, identificando-os com artefatos que marcaram nossas experiências. Um dos sujeitos, no percurso da entrevista, interrompeu as respostas para mostrar algo que tinha guardado em sua carteira. Remexeu os objetos que tinha e retirou um pequeno pedaço de papel com alguma anotação. Perguntado sobre o sentido desse objeto S4 afirmou: *“guardo isso desde as filmagens, nunca tirei da carteira”*. No pedaço de papel estava anotado o endereço onde os estudantes se encontrariam para gravar o curta-metragem e a frase *“Casa verde com uma vaca malhada na frente”*, fazendo alusão a uma brincadeira sobre o local de encontro.

Ao ser questionado sobre o motivo de guardar esse papel em sua carteira durante tanto tempo, S4 disse que fazia com que se lembrasse da melhor época de sua vida. Esse momento representou um dos pontos mais emocionantes e significativos da coleta de dados no percurso desta pesquisa. A importância da experiência para o sujeito se preservou no bilhete que ele guarda como um amuleto, um símbolo daquilo que marcou sua vida na escola e fora dela. Pensamos que a relevância da experiência analisada na pesquisa, a produção dos curtas-metragens, remete ao poder da experiência, da criação e da memória associada à criação artística. Assim, é essencial que possamos debater o papel da memória como indício de significado, a noção de experiência como apropriação da realidade e a criação e seus efeitos quando associadas ao processo de ensino aprendizagem.

4 Bosi e os estudos sobre a memória: entre Bergson e Halbwachs

Em “Memória e Sociedade: lembrança dos velhos” (BOSI, 1994), um estudo sobre a memória dos velhos e a construção ou reconstrução da realidade por meio delas, Ecléa Bosi imortaliza o recontar histórico do passado pela memória dos que viveram. Considerada um clássico, a obra, que revela a construção social da memória de São Paulo por meio das histórias de vida de paulistanos idosos, mergulha nos estudos sobre memória e seus significados, construindo relevantes contribuições acerca da natureza da memória e de suas funções e apontando uma verdadeira fenomenologia da lembrança.

O ato de lembrar envolve uma rede complexa de sentimentos e operações mentais. Ao lembrar, o indivíduo se desloca para o passado ao mesmo tempo em que reafirma os significados e valores do presente. A relevância da memória, em todas as idades, reside na reconstrução do passado, que dá sentido ao presente, pois a memória “é a capacidade e a possibilidade que o indivíduo tem de selecionar e perceber informações, conhecer, experimentar, compreender, interpretar, associar, armazenar e utilizar essas informações oriundas do meio” (DIAS, 2004, p. 393).

A noção da funcionalidade social da memória serve de referência para a análise daquilo que o indivíduo atribui significado. Suas lembranças apontam as características de seu universo de valores e projetam sua noção de realidade. Quando introduzimos o debate sobre a memória na pesquisa, pensamos no fato de as produções dos curtas-metragens estarem distantes dos indivíduos envolvidos em pelo menos cinco anos. Período pequeno se considerarmos a longa duração histórica, mas relevante se levarmos em conta a imersão dos sujeitos envolvidos na geração das tecnologias digitais de informação e comunicação. O mundo contemporâneo, repleto de informações passadas à velocidade do toque na tela, relativiza a longa duração e faz de períodos relativamente curtos, como os cinco anos transcorridos, uma reconfiguração ampla da realidade.

Refletindo sobre o conceito de construtivismo apresentado por Piaget, Bock (2001) apresenta a relação entre as diferentes estruturas de significados, que mudam conforme muda o estágio de desenvolvimento humano:

[...] Para ele: “O homem, dotado de estrutura biológica, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma maneira de interagir com o ambiente que o leva à construção de um conjunto de significados. A interação deste sujeito com o ambiente permitirá a organização desses significados em estruturas cognitivas. Durante a vida, serão vários os modos de organização dos significados, marcando, assim, diferentes estágios de desenvolvimento. A cada estágio corresponderá um tipo de estrutura cognitiva que permitirá formas diferentes de interação com o meio. São as diferentes estruturas cognitivas que permitem prever o que se pode conhecer naquele momento da evolução” (p. 127).

Tal conceito é importante, pois, ao propor aqui um debate sobre a evocação da memória de adolescentes, ou pós-adolescentes, compreendemos essa metodologia como fundamental na leitura das percepções dos envolvidos acerca da experiência passada e sua relevância presente, ao mesmo tempo em que lidamos também com a memória dos professores envolvidos, o que nos leva a outro universo de representações e significados.

Bosi (1994) apresenta uma reflexão sobre a memória de idosos, o que amplia o debate para questões que envolvem múltiplas variáveis, como a realidade da limitação física, por exemplo. Logo, a autora introduz uma reflexão sobre possíveis aportes teóricos que servem à leitura da memória em seus diferentes aspectos, confrontando as definições de memória nas obras de Henri Bergson (1959) e Maurice Halbwachs (1956).

Ao debater Bergson (1959), Bosi (1994), apresenta a ideia das relações entre a lembrança e a consciência atual, sempre pontuando a lembrança como processo mediado pelo presente e que ao mesmo tempo impregna as representações da realidade. “A Memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações” (BOSI, 1994, p. 46-47). A noção de uma memória que se encontra em estado de potência, pronta para ser evocada pelo presente, de forma livre e espontânea, direciona os apontamentos construídos no percurso da obra de Bosi, na medida em que os idosos são convidados a lembrar.

O conceito Bergsoniano introduz a memória como um mecanismo de acesso a um passado que existe como lembrança ou como estado inconsciente. A noção de que, ao sermos convidados a nos lembrar de determinada experiência passada, ativamos memórias que acreditávamos estarem apagadas pontuou diversas entrevistas e intervenções com os sujeitos da pesquisa, evidenciando a lembrança em estado latente e que foi evocada pelo contexto. A memória, portanto, seria a reserva da experiência vivida, pois ela

teria a função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida (BOSI, 1994, p. 47).

Perceber o quanto a experiência de criação revela-se como significativa para os indivíduos que a vivenciaram aproxima a realidade deste estudo à diferença estabelecida por Bergson (1959), e debatida por Bosi, entre “memória-hábito” e “imagem-lembrança”.

Para o filósofo a conservação do passado reside em duas esferas da memória. Na “memória-hábito” o indivíduo concentra seu esforço de atenção e socialização. Seria uma espécie de “adestramento cultural” baseado na repetição e de caráter mecânico. Quando refletimos sobre a maior parte das atividades que compõem o nosso cotidiano, somos em grande parte reduzidos a essa condição mecânica de interação com a realidade. Já o que Bergson (1959) chama de “imagem-lembrança” seria a consciência de um momento único, singular, não repetido. Tal situação se daria na esfera da individualidade, na medida em que cada sujeito experimenta determinadas situações e impõe a elas um caráter único em seu universo de representações. Pensamos que nesse ponto se localizaria a arte, pois o indivíduo que sente e cria particulariza a experiência, tornando-a única.

É importante refletir sobre a forma com que a arte e as interações que envolvem suas linguagens se colocam na lembrança como momentos de grande significado, e que perduram na memória de maneira dinâmica e viva. Perpetuam-se na conservação do passado e na articulação com o presente. Como afirma Bosi (1994, p. 51), “uma memória sem limitações”.

Antítese do pensamento Bergsoniano, o pensamento e obra de Maurice Halbwachs (1956) caminham no sentido de apresentar o passado como exercício de reconstrução. Na tradição da sociologia francesa, herdeira direta do pensamento de Émile Durkheim, o sociólogo aponta a memória como construção social, destacando, portanto a noção de que a memória não existe no passado, mas faz parte de uma reconfiguração orientada pelo presente e por suas dinâmicas. Logo, aponta que os estudos de memória são em essência estudos sobre os quadros sociais da memória.

O estudo da experiência de criação e produção dos curtas-metragens, núcleo dessa pesquisa, não adentra as discussões sobre a natureza ou substrato da memória. Contudo, é interessante notar a maneira com que os sujeitos da pesquisa contam suas lembranças da

experiência, pontuando-as sempre por posicionamentos e visões presentes de realidade, assim como por suas realidades sociais e culturais. Percebemos, portanto, que

O caráter espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. Memória não é sonho, é trabalho (BOSI, 1994, p. 55).

Na medida em que o adulto possui um novo sistema de representações, diferentemente da criança e do adolescente, a lembrança e os valores atribuídos ao passado demonstram a rede de valores e noções de realidade que são utilizadas por ele em suas lembranças. Vemos o conceito de experiência de releitura, apresentada por Bosi (1994) nos diversos relatos de vida que fundamentam sua obra.

Dialeticamente, os apontamentos feitos por Bosi (1994) acerca das contribuições de Bergson (1959) e Halbwachs (1956) serviram representaram base para a compreensão das experiências de intervenção com os sujeitos da pesquisa. Percebemos que, assim como a memória é uma instância de evocação livre do passado, e que ela permanece em um estado latente até ser evocada, entendemos também que no momento da lembrança, somos colocados como sujeitos históricos e sociais que relembram e reconstroem seu passado. A visão da experiência entre a lembrança e a reconstrução fundamenta o princípio da arte como caminho metodológico para uma educação que se cobre de significados duradouros e relevantes para os que aprendem.

O processo de aprendizagem está associado ao da memória, na medida em que operamos com informações transmitidas nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, a experiência significativa de aprendizagem torna o que foi aprendido vivo e o liberta para evoluir nos diferentes significados que absorvemos durante a vida e frente às diversas novas experiências vivenciadas. “Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram somente em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos: “só eu senti, só eu compreendi” (BOSI, 1994, p. 408).

5 Sobre a relevância em Larrosa: saber da experiência, criação e memória

Se a memória é o lugar da significação e da permanência, a experiência é a sua origem. Ao pensarmos a realidade contemporânea como universo de transformações constantes e reconfiguração permanente de significados, alimentada pela evolução das novas tecnologias que

permitem a propagação, sem precedentes, da informação, percebemos que a experiência, como algo significativo, é paradoxalmente soterrada pela avalanche de acontecimentos, pois como ressaltado por Larrosa (2002, p. 21) “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.

Em Larrosa (2002) somos convidados a perceber a experiência para além de sua definição comum. A experiência seria um local de construção de significados associados à individualidade e ao mesmo tempo à coletividade. Individual porque é percebida pelo sujeito da experiência, que lhe atribui significado, e coletiva pela noção de que a experiência se dá na relação com o outro, como em uma sala de aula em que todos são convidados a refletir sobre uma mesma questão.

Ao pensar a relação entre saber e experiência, Larrosa (2002) explora a definição de experiência para além de sua concepção moderna. Herdeira da tradição empirista, fundamento da ciência moderna, a experiência sempre foi colocada como local da equiparação das percepções. A base científica do conhecimento se ancora na noção de que a experiência aponta a realidade, percebida empiricamente, no campo do método. Logo, os sujeitos, passivos diante do acontecimento, o percebem da mesma maneira por meio da experiência, confirmação essencial da ciência. Para Larrosa (2011), a experiência se encontra na oposição da noção moderna, pois não estaria na generalização, mas na particularização da percepção.

Se todos nós assistimos a um acontecimento ou, dito de outro modo, se a todos nós acontece algo, por exemplo, a morte de alguém, o fato é para todos o mesmo, o que nos passa é o mesmo, porém a experiência da morte, a maneira como cada um sente ou vive, ou pensa, ou diz, ou conta, ou dá sentido a essa morte, é, em cada caso diferente, singular para cada um, por isso poderíamos dizer que todos vivemos e não vivemos a mesma morte (LARROSA, 2011, p. 16).

Ao considerar que o homem é definido pela palavra, que aponta a postura do indivíduo perante o mundo, refletir sobre o sentido da experiência enquanto saber é definir que ela se constitui como o que nos passa, nos acontece, nos toca, e não pelo que se passa. O saber da experiência se configura não como o saber das coisas, mas a atribuição de significado perante elas. Podemos durante todo um dia ouvir uma palestra, ou uma aula e nada nos acontecer por não tomarmos parte nela, por não nos apropriarmos da experiência como significado. “A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível. Às minhas palavras, às minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, à minha vontade” (LARROSA, 2011, p. 6).

Na escola, a lógica da velocidade afirma a experiência como fundamento da educação. Contudo, na perspectiva de Larrosa (2002), a geração da informação e da opinião, paradoxalmente, se configura como uma geração em que a experiência é cada vez mais rara. Daí sua defesa de uma educação pautada pela arte, pelo cinema, pela literatura e pela filosofia.

É importante refletir sobre as limitações da experiência na sociedade contemporânea, pois tal limitação representa uma barreira fundamental a ser superada nos ambientes de aprendizagem. Como afirmamos anteriormente, o par informação/opinião permeia cada vez mais a noção de aprendizagem, o que na visão de Larrosa (2002), e na perspectiva adotada por nós, não constitui o real propósito da educação.

A velocidade dos acontecimentos e a obsessão pela informação apresentam um quadro amplo das condições de limitação da experiência na sociedade contemporânea. Inicialmente pela própria noção de tempo, ou tempo útil. Somos cada vez mais sobrecarregados de tarefas, incumbências que nos limitam o tempo e a possibilidade de experiência, dificultando fundamentalmente a conexão significativa entre acontecimentos e a memória.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 24).

Ao estabelecer a falta de memória como marca da contemporaneidade, notamos a velocidade das relações, em todos os seus níveis, como limitadora da experiência. Entretanto, as relações no universo da escola ou do trabalho tentam constituir a associação entre experiência e trabalho, quantitativamente medindo a qualidade do que vivemos ou aprendemos. O mito da prática permeia, por exemplo, a noção da formação de professores, como se o tempo gasto em sala de aula, ou em experiências de estágio se configurassem automaticamente em experiência vivenciada pelo profissional, e que fundamentaria sua prática docente. Ora, se a experiência não se apropria de significado para aquele que a vivencia, o acúmulo de atividades ou de tempo não representa evolução, ou mesmo compreensão da realidade. Seria, como afirma Larrosa (2002), “a experiência como destruição da experiência” (p. 24).

Outro limitador da experiência seria o excesso de atividades. Estamos cotidianamente sobrecarregados de tantas e tamanhas atividades que não conseguimos convertê-las na construção de significado, ou seja, em experiência. No caso da escola, os alunos são lançados em trabalhos,

testes, simulados, provas, atividades avaliativas, enfim, tantos processos e procedimentos que a atitude reflexiva frente a eles se mostra como erro, como desvio, como futilidade. A consciência da perda de tempo com a reflexão reside na associação da experiência com o trabalho e com a velocidade, ou seja, “produtividade”. É como se a maior quantidade de atividades realizadas em um menor período de tempo representasse uma imersão maior na realidade e um maior proveito diante dela. É justamente esse comportamento que destrói qualquer possibilidade de converter a vida em experiência. O sujeito informado que nada sabe. Como afirma Larrosa (2002, p. 25), “por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece”.

Se a experiência não está na produtividade associada ao tempo, não está na opinião frente ao acontecimento, não se encontra no acúmulo de informação ou mesmo no trabalho, notamos que o saber da experiência se constrói, fundamentalmente, no sujeito da experiência e em sua capacidade de expor ao evento, sentido, absorvê-lo sem a urgência do propósito prático. Para Larrosa (2002), o sujeito da experiência se define por sua passividade (não no sentido depreciativo da palavra), mas por sua receptividade, por sua disponibilidade e abertura ao mundo.

A noção da experiência como “travessia” ou como “perigo” se ancora na perspectiva de que ao vivermos uma experiência nos expomos ao mundo e suas variáveis, pois quando nos permitimos

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixarmos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

O perigo da “travessia” reside na multiplicidade de significados possíveis diante da vivência. Na mediação entre o conhecimento e o mundo, a experiência se revela como a interpretação da realidade mediada pelo sujeito da experiência. Não significa afirmar ou defender um relativismo alienante diante da realidade, pois a mesma é coletiva e na coletividade se dá o evento. Contudo, a noção de que o significado se dá na individualidade apresenta uma possibilidade de educação, por exemplo, que integra sujeitos singulares em uma experiência

comum e que resulta em significados distintos. A padronização é superada pela percepção múltipla e dialética da realidade.

Na experiência de criação e produção dos curtas-metragens, os sujeitos da pesquisa vivenciaram a dinâmica artística proposta como parte de um todo na construção do enredo e da produção. A noção coletiva da atividade projetou os diferentes pontos de vista na concepção ampla da criação, fazendo com que cada aluno ou professor percebesse sua função coletiva, ao mesmo tempo em que se apropriavam da experiência de forma única, percebendo singularmente a realidade e criando significados que se perpetuaram na memória de cada um. A arte permite a experiência na medida em que ela lida com a subjetividade no processo criativo. O trecho abaixo releva, na fala de um dos sujeitos da investigação, a recordação de um momento único e que marcou sua passagem pela escola:

lembro que a gente pesquisou bastante sobre a guerra de Canudos, procuramos bastante nos brechós as roupas, pra ficar bem parecida com o visual da época e foi uma coisa que...foi a melhor coisa que a gente fez em todos os anos de escolas foi ter feito esse...esse filme. Eu era cangaceira, estava lá com a minha panelinha fazendo comida, mas não tinha comida (risos) mexendo com um pauzinho. A gente inventou um fogareiro lá e fez. (S2)

Considerações finais

Cada vez mais estamos imersos em uma cultura digital e a tendência de muitos é usar todo o aparato tecnológico disponível somente para buscar e consumir informações. Pensamos que experiências em que as tecnologias digitais estejam acompanhadas da imaginação, da criatividade, da produção de sentidos e da aprendizagem devem ser cada vez mais apreciadas e estudadas, e é nesse sentido que os processos de aprendizagem mediados pela arte, e aqui especificamente da produção de curtas-metragens, apontam o caminho para a construção de significado nos processos educacionais.

Notamos a relação entre aprendizagem e emoção, na medida em que o sujeito que vive um evento pode constituir-lo de significado ou simplesmente eliminá-lo de sua rede de representações. Assim percebemos que a memória é o indício básico da relevância de um evento, que se torna experiência.

A escola ironicamente, tem se afirmado no decorrer da história como um ambiente de medo e de destruição da experiência. O aluno, colocado como receptáculo de conhecimentos

“úteis”, quando não aprende desloca para a sua responsabilidade o seu fracasso, projetando a frustração de não aprender o que deveria.

Em Larrosa (2015) percebemos que a educação é o campo do amor à infância e da revolução do mundo. Amor à infância no sentido de manutenção do sentimento de curiosidade e admiração diante da realidade. Se o mundo é um universo de infinitos significados, a educação consiste no espaço de manutenção do deslumbramento diante da realidade. A cada nova experiência somos lançados a novos horizontes de significados e, como crianças, aprendemos pela primeira vez.

A escola pode se tornar um local de partilha do conhecimento e de investigação de novas formas de aprendizagem. Pensar a introdução da linguagem audiovisual no universo da escola representa abrir a escola a novas formas de interação entre os professores e alunos, assim como entre os sujeitos da escola e a sociedade.

Visualizamos o professor como aquele que encaminha o estudante à descoberta do significado nas múltiplas atividades em que está inserido. Quando trazemos a produção de curtas-metragens como metodologia possível em diversas áreas do conhecimento, pensamos que a natureza da produção audiovisual potencializa o significado da experiência. No entanto, antes de pensar que tal metodologia está disponível como forma de aprendizagem somente aos estudantes, devemos compreender que ela desloca o professor do lugar de “comando”, inserindo-o como mediador da atividade criativa. Potencializando a geração de novas experiências para o processo de ensino e aprendizagem, tal dinâmica também representa uma revolução na maneira de encarar o ato de ensinar.

Pensando o processo da memória como lembrança estática ou como construção social, percebemos que ela constitui o fundamento da interpretação de valores e da inserção do sujeito no mundo. O indivíduo que é convidado a lembrar ativa as vivências passadas relacionando os significados do presente à percepção do passado. Quantas vezes somos buscados pelo passado através de cores que vemos, cheiros que sentimos, ou palavras ditas no presente. Essa viagem, ou ligação com a experiência passada só é possível na medida em que a vivência superada se manteve na relevância do evento passado. Os valores filosóficos, políticos e sociais do indivíduo que lembra são ligados à recordação pelo fundamento da experiência e sua relevância enquanto significado.

A memória relacionada à experiência artística representa um dos pontos essenciais da ideia de que a educação deve incorporar novas experiências de aprendizagens relacionadas com o universo de criação. A criação artística projeta o indivíduo e seu universo de valores e significados naquilo que ele cria, assim como o faz perceber a realidade pela sua apropriação artística.

A educação pontuada pelo fazer artístico e pela construção da experiência significativa não implica abandonar os conteúdos que têm seu fundamento na ideia de método e na exatidão dos procedimentos. O que afirmamos é que as motivações devem ser repensadas quando assumimos que a educação deve afirmar-se como local da constituição de significados que permanecem na memória.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGSON, Henri. **Metière et mémoire, in Henri Bergson**. Oeuvres, Paris: PUF, 1959.
- BOCK, Ana Mercês. *et al.* **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DIAS, Rosana Siqueira. Bases neuropsicológicas da aprendizagem. *In: VALLE, Luiza Elena Ribeiro. (org.). Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem*. Ribeirão Preto: SBNP, Robe Editorial, 2004. p. 125-134.
- FANTIN, Mônica. **Mídia-educação, cinema e produção audiovisual na escola**. *In: NP-INTERCOM. ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM*. 6., 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: VI NP Comunicação Educativa, 2006a. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r0652-1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006b.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1956.
- HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. *In: HEIDEGGER, Martin. De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal. 1987. p. 141-194.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LARROSA, Jorge Bondía. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PRATA LINHARES, Martha Maria. Contribuições da arte na formação de professores universitários. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. (org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012. v. 1. p. 56-66.

PRATA LINHARES, Martha Maria; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. A pequena Miss Sunshine: uma kombi, uma família e a estética do consumo. *In*: SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. (org.). **Usando filmes nas aulas de artes**. Curitiba: CRV, 2013. v. 1. p. 47-69.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. Arte-educação: a arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista - Sociedade, Educação, Gestão e Sustentabilidade**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 74-85, jul./ago. 2014.