

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carolina Viana da Silva

**Representações de docências no filme *Harry
Potter e a Pedra Filosofal*: uma experiência
A/r/tográfica em quadrinhos**

Porto Alegre

2023

Carolina Viana da Silva

**Representações de docências no filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*: uma experiência
A/r/tográfica em quadrinhos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra Analice Dutra Pillar
Linha de Pesquisa: Arte, linguagem e currículo

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Viana da Silva, Carolina
Representações de docências no filme Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001): uma experiência
A/r/tográfica em quadrinhos. / Carolina Viana da Silva. -- 2023.
165 f.
Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. cultura visual. 2. identidade docente. 3. a/r/tografia. I. Dutra Pillar, Analice, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Analice Dutra Pillar, por dar os suportes para que eu pudesse ser quem eu sou nos caminhos desta pesquisa; pela sensibilidade em compreender as minhas demandas enquanto professora e me ajudar a transformar isso em uma dissertação;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS pela excelência acadêmica e humana;

Aos colegas do grupo de pesquisa GEARTE, pelas importantes trocas e partilhas; pelos sempre afetuosos incentivos.

À Cinemateca Capitólio, pela disponibilidade em ceder prontamente o seu espaço para os encontros com os grupos focais, parte importante do meu processo investigativo;

Aos colegas e amigos professores, que aceitaram o convite de sentar de frente com os professores de Hogwarts.

Ao meu pai pelo espírito artístico, que me abriu caminhos para desbravar essas linguagens;

Ao meu irmão pelos momentos de alívio cômico, tão importantes durante esse processo;

À minha mãe, Andrea, a primeira incentivadora dos meus sonhos. Por ser essa fonte inesgotável de força e afeto; por me ensinar sobre respeito e ética pelo exemplo. Teu amor me nutre e me move.

À amiga/colega/ídala, Aline Daka. Obrigada pela tua arte, pelo incentivo a uma pesquisa em quadrinhos e por partilhar comigo as aventuras de ser uma artista-professora-pesquisadora.

À amiga irmã, Tainara, por ser a minha enciclopédia *potteriana*; obrigada pela amizade incondicional.

À Renata, minha esposa, por ser e estar comigo nessa dissertação do início ao fim. Um agradecimento como esse não irá mensurar o papel que tens nisso tudo. Obrigada por acreditar em mim, sempre. Que sigamos escrevendo juntas a nossa história.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a constituição da identidade docente em narrativas audiovisuais, debruçando-se sobre a obra fílmica Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001). Como meio de comunicar o processo desta investigação, a dissertação foi concebida utilizando-se da linguagem dos quadrinhos, contendo um anexo "descritivo" que a complementa. Ambas as análises têm o aporte dos campos de estudo da Cultura Visual (Hernández, 2011, 2010, 2007, 2005; Freedman, 1998, 2006), da Cultura Midiática (Hall, 1997; Pillar, 2013; Canclini 2007; Jenkins 2009; Silverstone 2002), das identidades docentes (Ferreira, 2002; Garcia, Hypólito, Vieira, 2005). A investigação foi desenvolvida utilizando métodos A/r/tográficos (Dias, Irwin, 2008) e autobiográficos (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001) pensando a pesquisa como uma experiência prática e viva dos processos de constituição do que é ser professor. Por meio desta investigação criaram-se espaços de partilhas de si junto a um grupo focal de professores em que as docências fílmicas da obra em questão foram discutidas. Estes espaços geraram zonas de contato e deslocamentos de olhares sobre os professores participantes da pesquisa e a autora da investigação, de modo a compreender e ressignificar os movimentos de constituição dessas docências. Os resultados apontam para uma produção gráfica que não está à serviço de ilustrar uma pesquisa teórica e verbal discursiva, mas se perfaz como o meio de sua apresentação e expressão. Esta, capaz de dar conta de uma análise de uma docência que se demonstrou intrínseca às experiências com o cinema em sala de aula. Demonstrando assim, a sua importância: a interlocução entre os discursos manifestados nos encontros focais com os professores, com os processos de significação da autora da dissertação como uma professora de arte e com a produção de imagens como pesquisa.

Palavras-chave: a/r/tografia; identidade docente; cultura visual.

ABSTRACT

This research analyzes the constitution of teaching identity in audiovisual narratives, focusing on the film *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (2001). As a means of communicating the process of this investigation, the dissertation was designed using the language of comics, containing a "descriptive" appendix that complements it. Both analyses have the support of the fields of study of Visual Culture (Hernández, 2011, 2010, 2007, 2005; Freedman, 1998, 2006), Media Culture (Hall, 1997; Pillar, 2013; Canclini 2007; Jenkins 2009; Silverstone 2002), and teaching identities (Ferreira, 2002; Garcia, Hypólito, Vieira, 2005). The research was developed using A/r/tographic methods (Dias, Irwin, 2008) and autobiographical approaches (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001), thinking of research as a practical and living experience of the processes of constituting what it means to be a teacher. Through this research, spaces for sharing with a focal group of teachers were created, in which the filmic teachings of the work in question were discussed. These spaces generated zones of contact and displacements of perspectives on the participating teachers and the author of the research, in order to understand and resignify the movements constituting these teachings. The results point to a graphic production that is not at the service of illustrating a theoretical and discursive verbal research, but is itself the means of its presentation and expression. It is capable of accounting for an analysis of a teaching that has been shown to be intrinsic to experiences with cinema in the classroom. This demonstrating its importance: the interlocution between the discourses manifested in the focal meetings with teachers, the author's processes of significance as an art teacher, and the production of images as research.

key words: a/r/tography; teaching identity.; visual culture.

LISTA DE FIGURAS

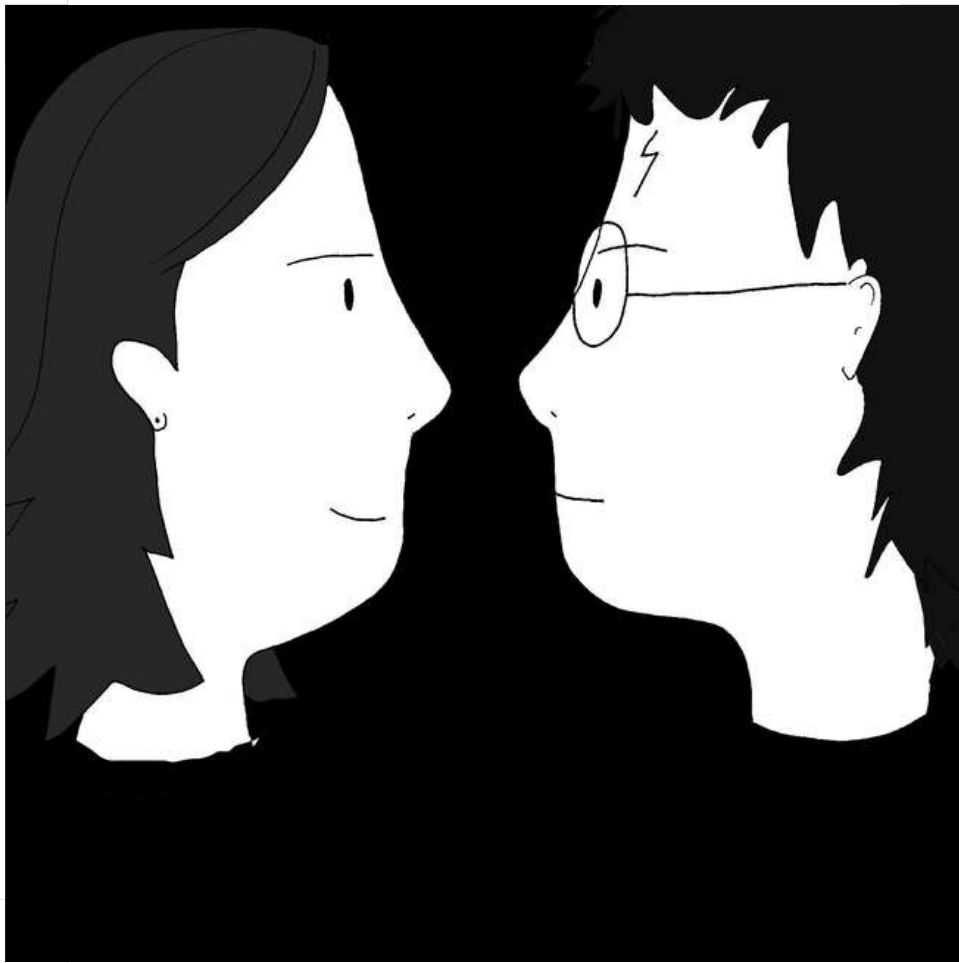
Figura 1. Excerto de estudo do TCC	116
Figura 2. Excerto de estudo do TCC	116
Figura 3. Relatório de estágio 2019	117
Figura 4. Relatório de estágio 2019	117
Figura 5. Relatório de estágio 2019	118
Figura 6. Relatório de estágio 2019	118
Figura 7. Relatório de estágio 2019	119
Figura 8. Reprodução do ranking de maiores bilheterias do cinema.	124
Figura 9. Cena do filme Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001).	128
Figura 10. Tabela dos dados da pesquisa Katar IBOPE Media.	130
Figura 11. Tabela dos dados da pesquisa Katar IBOPE Media.	132
Figura 13. Cena da novela “Dancing Days” (1978)	132
Figura 12. Cena da novela “Vale Tudo” (1988)	132
Figura 14. – Cena do filme Juventude Transviada (1955)	133
Figura 20. Cena do filme Uma linda mulher (1990)	135
Figura 15. Cena do filme Cidade de Deus (2002)	135
Figura 16. Cena do filme Ilha do medo (2010)	135
Figura 17. - Cena da série Grey’s Anatomy (2005)	135
Figura 18. Cena do filme O Juíz (2014)	135
Figura 19. Cena do filme O candidato honesto (2014)	135

Figura 21. Cena do filme Frozen (2013)	136
Figura 22. Cena do filme O Poderoso Chefão (1972)	136
Figura 23. Cena inicial do filme Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001)	146
Figura 24. - Cena inicial do filme Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001)	146
Figura 25. Frames das cenas da aula de Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001)	147
Figura 26. Frames das cenas da aula de Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001)	147
Figura 27. Frames das cenas da aula de Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001)	147

SUMÁRIO

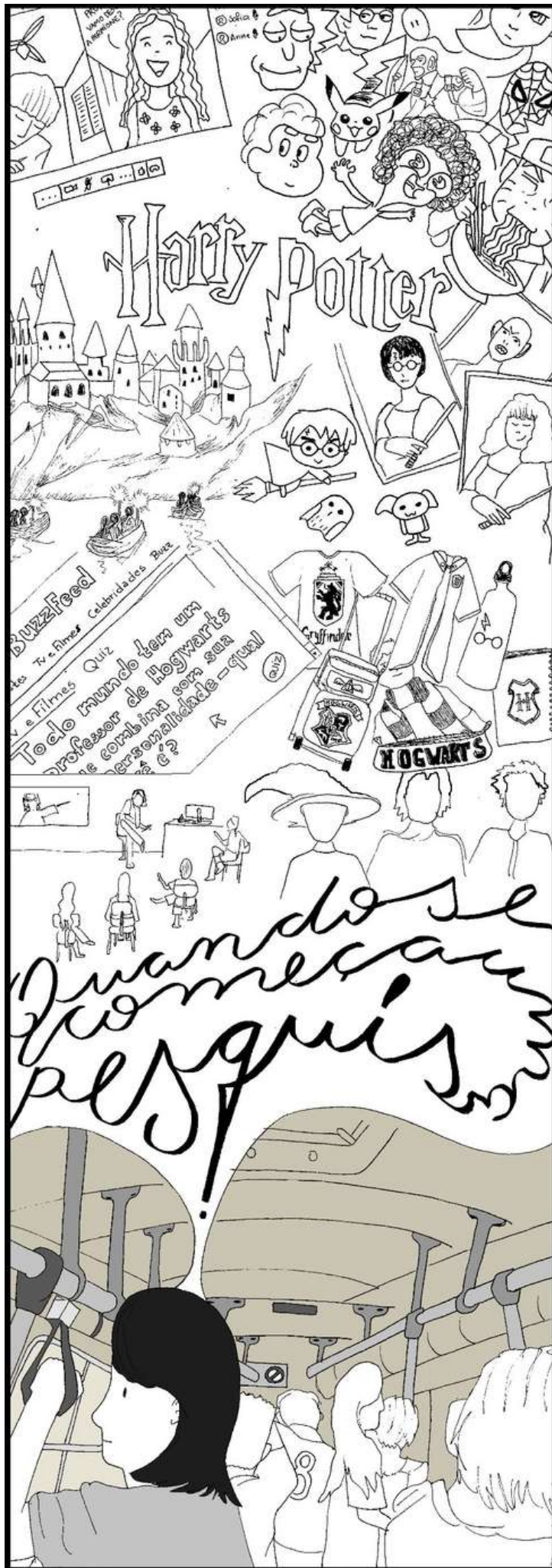
1. TOMO 1	09
2. TOMO 2	
2.1 ISSO NÃO É (um)A DISSERTAÇÃO	112
2.1.1 Sobre uma criança consumidora e produtora de imagens	112
2.1.2 Porque uma dissertação em quadrinhos?	113
2.1.3 Eu sou aquela professora na tela? Você é aquele aluno na tela?	120
2.1.4. A obra que me escolheu	123
2.2. AQUELES EM QUE ME APOIO	128
2.2.1 Cultura Visual	128
2.2.2 Cultura midiática, identidade docente e produções de si	130
2.2.3 Os professores vão ao cinema (ou o contrário?)	137
2.3. HABITANDO A FRONTEIRA : A/r/tografia	140
2.4. ENCONTRO COM OS MEUS (GRUPO FOCAL)	142
2.5. (IN) CONCLUSÕES	148
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	156
ANEXO I - Termo de consentimento	156
ANEXO II - Perguntas mobilizadoras (grupo focal)	159
ANEXO III - Lista das cenas de Harry Potter e a Pedra Filosofal exibidas nos encontros com os grupos focais:	160

Representações de docências
no filme Harry Potter e a
Pedra Filosofal: uma
experiência a/r/tográfica em
quadrinhos

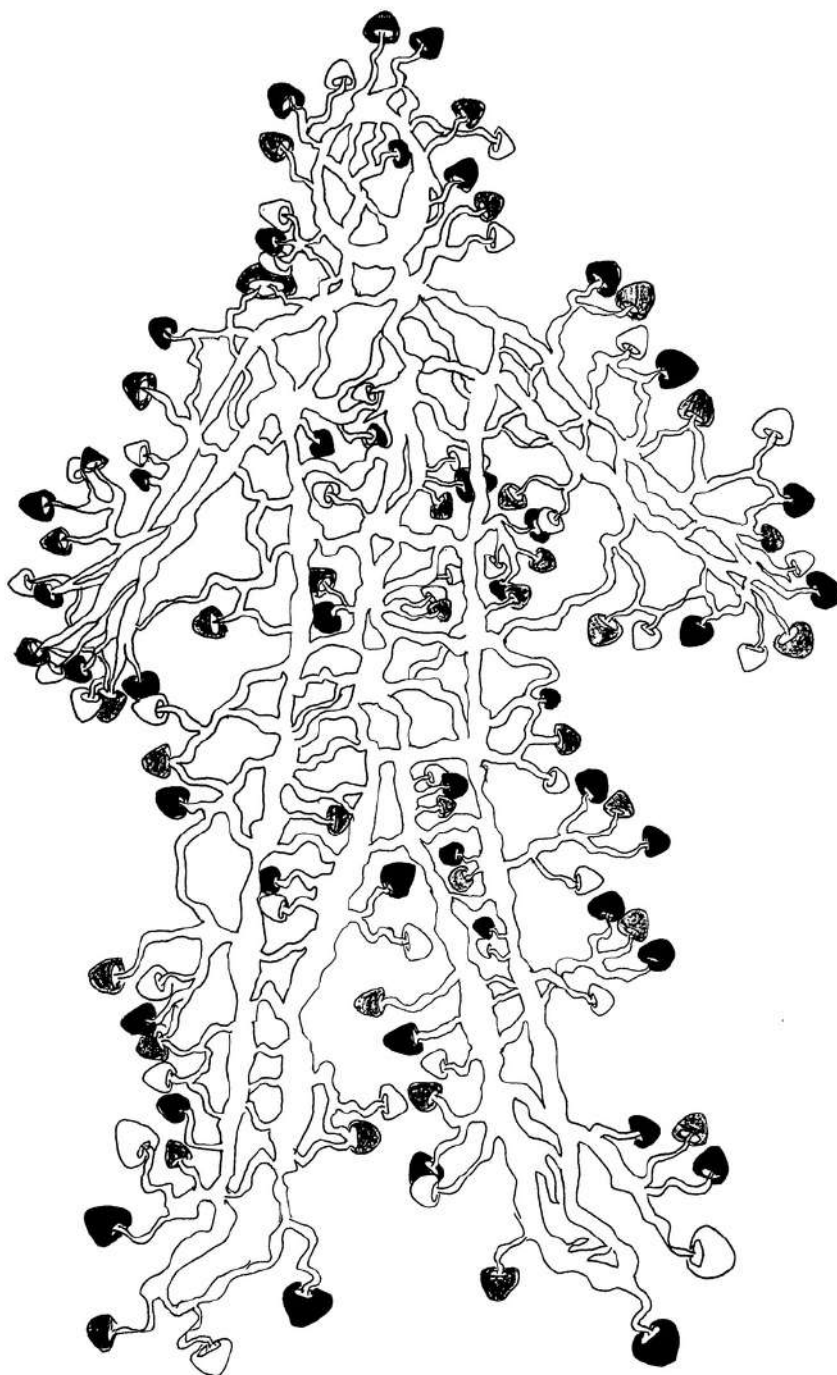


PRÓLOGO

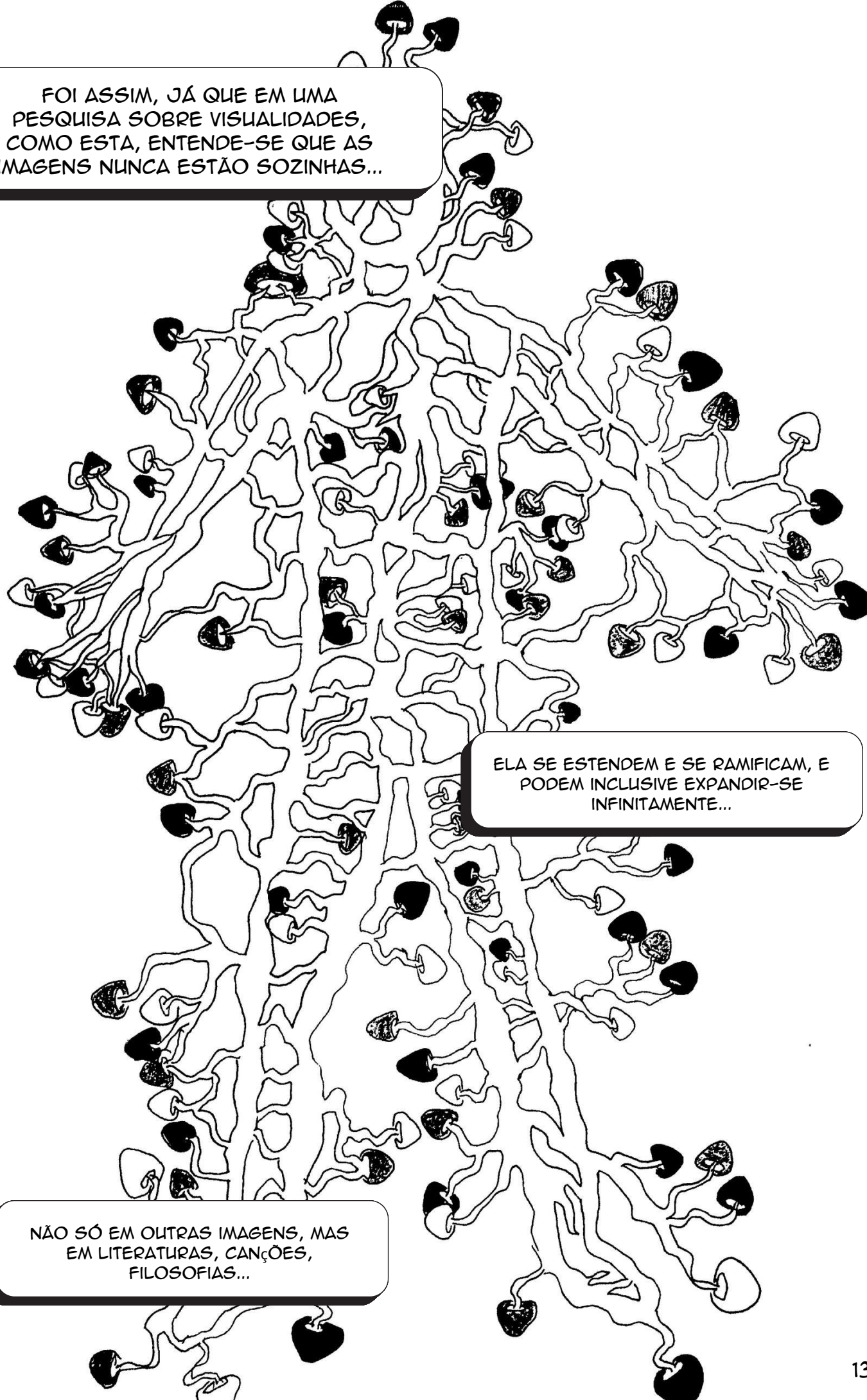




MEU PROCESSO INVESTIGATIVO
COMEÇA DE MANEIRA RIZOMÁTICA...



(E NÃO DEVE SER ASSIM TODO O
PROCESSO INVESTIGATIVO?)



FOI ASSIM, JÁ QUE EM UMA PESQUISA SOBRE VISUALIDADES, COMO ESTA, ENTENDE-SE QUE AS IMAGENS NUNCA ESTÃO SOZINHAS...

ELA SE ESTENDEM E SE RAMIFICAM, E PODEM INCLUSIVE EXPANDIR-SE INFINITAMENTE...

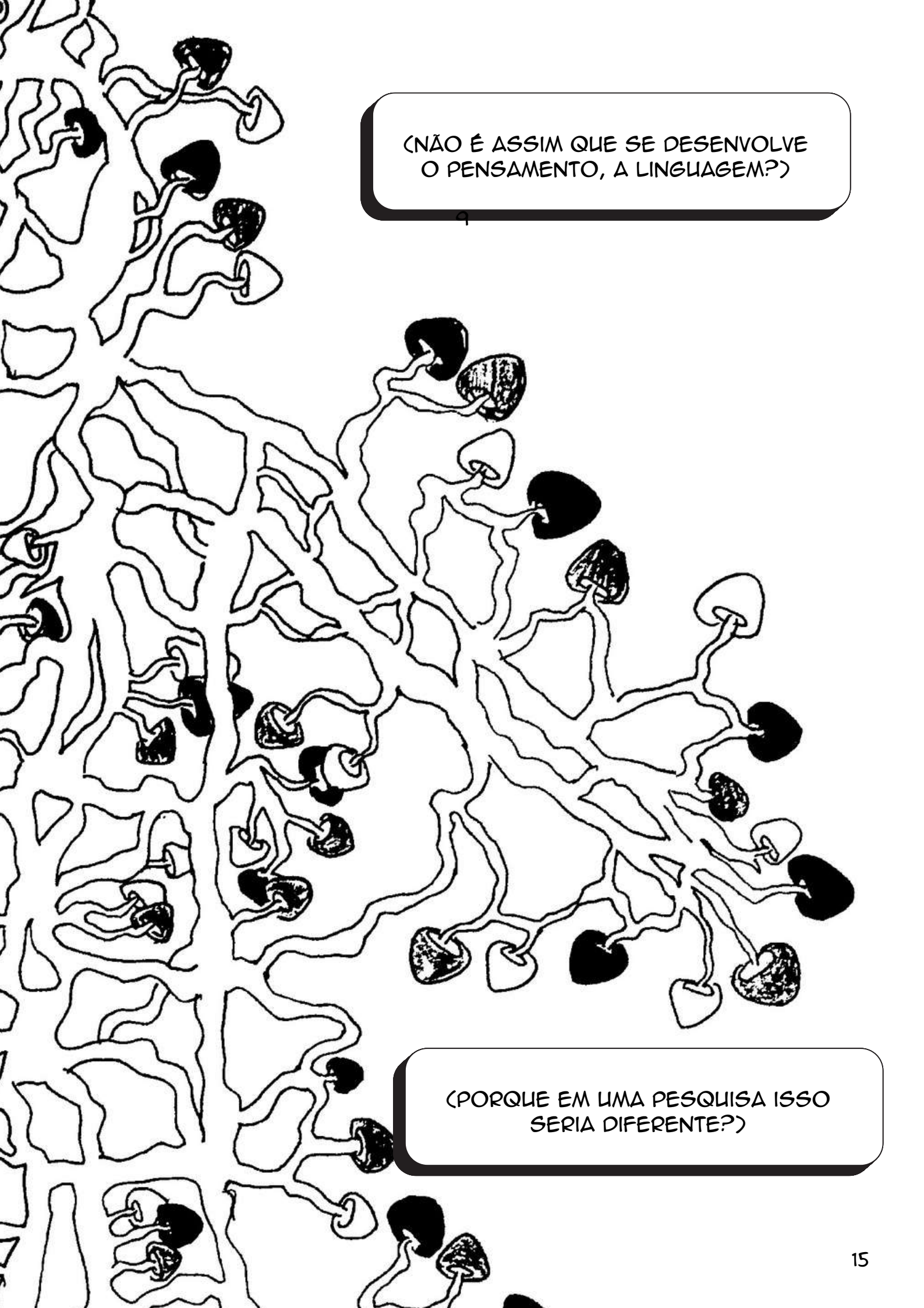
NÃO SÓ EM OUTRAS IMAGENS, MAS EM LITERATURAS, CANÇÕES, FILOSOFIAS...



ELA PODE SE EXPANDIR COMO UMA
REAL EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E
POÉTICA....

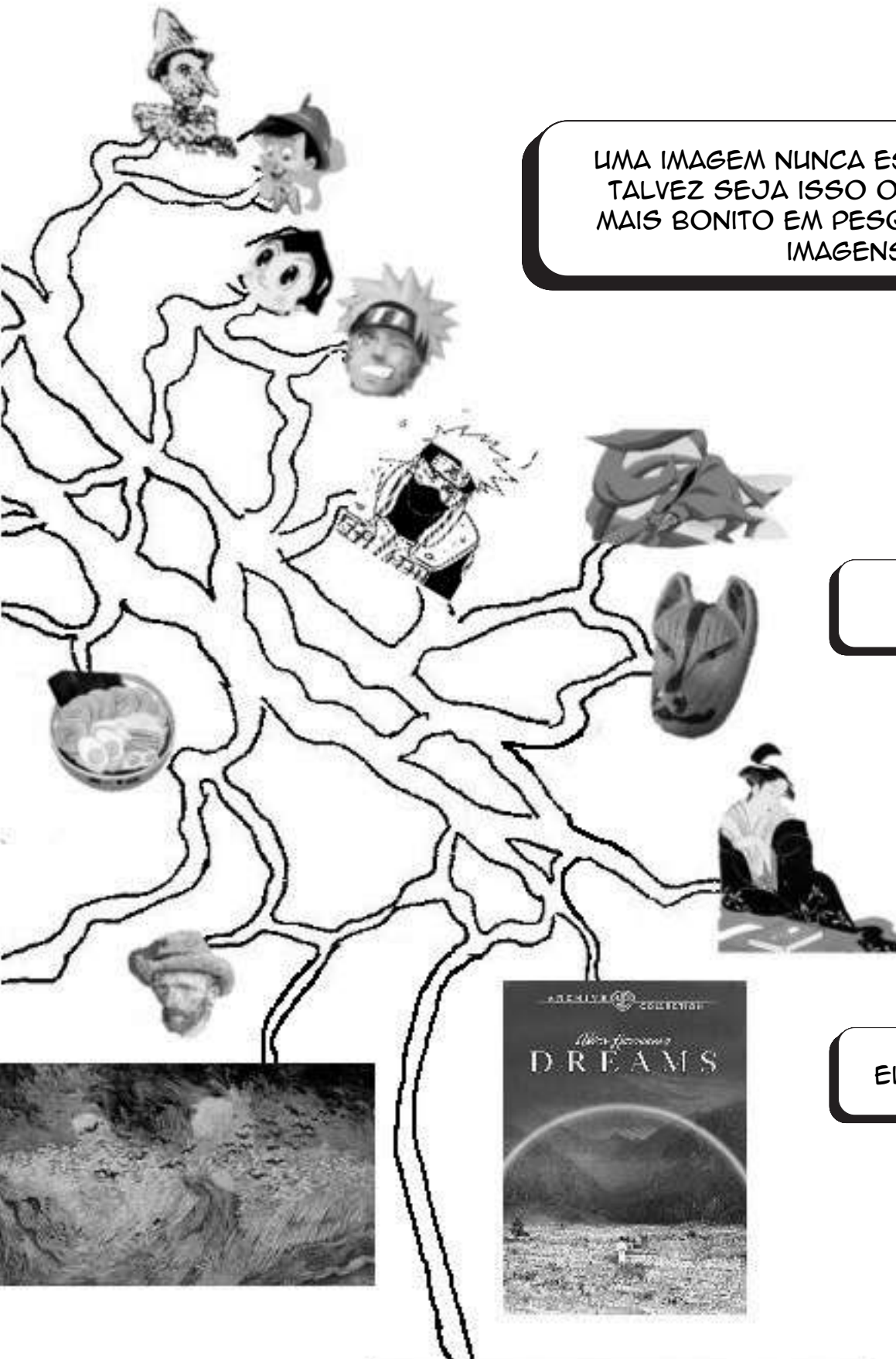
(E POR QUE NÃO EM UMA
EXPERIÊNCIA DE VIDA?)

(NÃO É DESSA FORMA QUE SE DÁ
NOSSA EXPERIÊNCIA COM O
MUNDO?)



(NÃO É ASSIM QUE SE DESENVOLVE
O PENSAMENTO, A LINGUAGEM?)

(PORQUE EM UMA PESQUISA ISSO
SERIA DIFERENTE?)

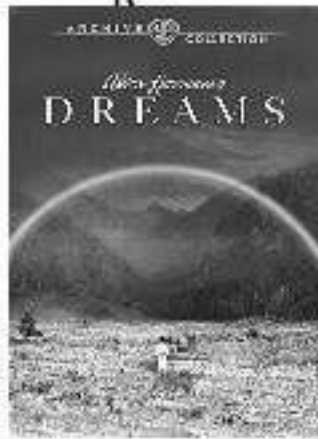


LIMA IMAGEM NUNCA ESTÁ SOZINHA, E TALVEZ SEJA ISSO O QUE EU ACHO MAIS BONITO EM PESQUISAR COM AS IMAGENS:

ELAS NÃO SE ESGOTAM...

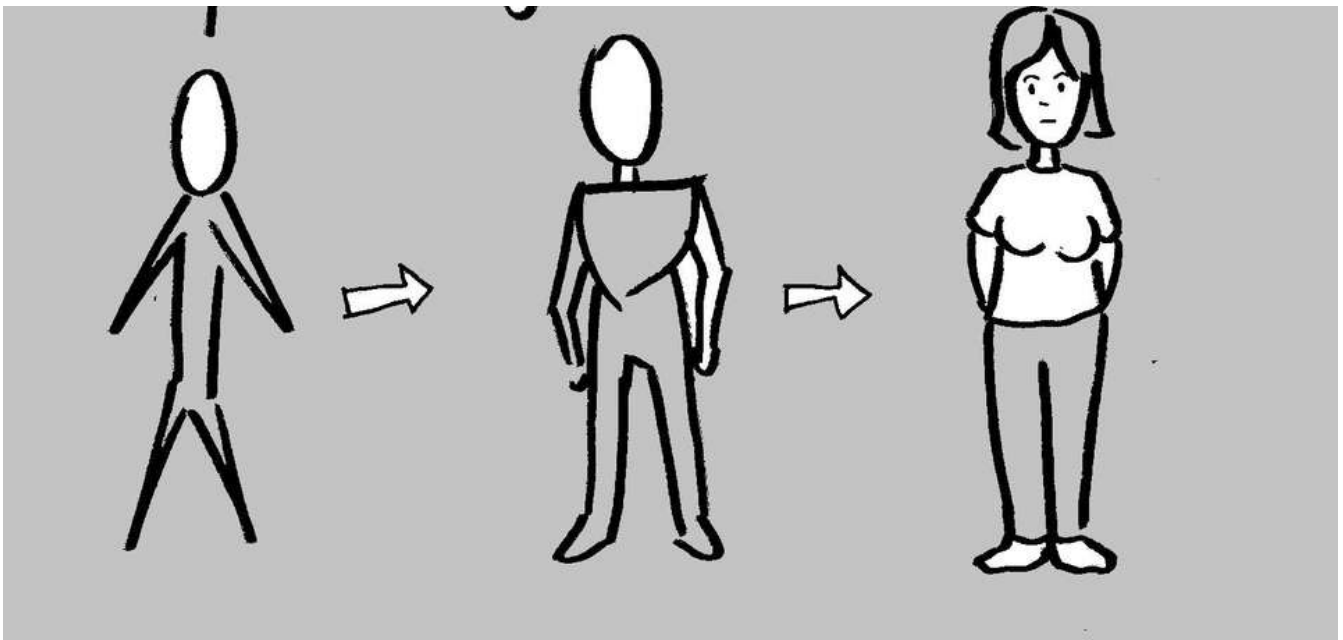
ELAS NOS AFETAM...

E NOS SURPREENDEM.



DESENHAR É COMO
PESQUISAR:

1) IMAGINAMOS;
2) DESENHAMOS;



3) E AQUILO PODE SE TRANSFORMAR
EM OUTRA COISA, COMPLETAMENTE
DIFERENTE DO QUE IMAGINAMOS!

EU FLUTUO COM IMAGENS



A MAGIA DO CINEMA (TAMBÉM)
ACONTECE QUANDO UMA CRIANÇA
DE 6 ANOS VÊ...



NUMA HISTÓRIA DE PAI E
FILHO (LEÕES)...

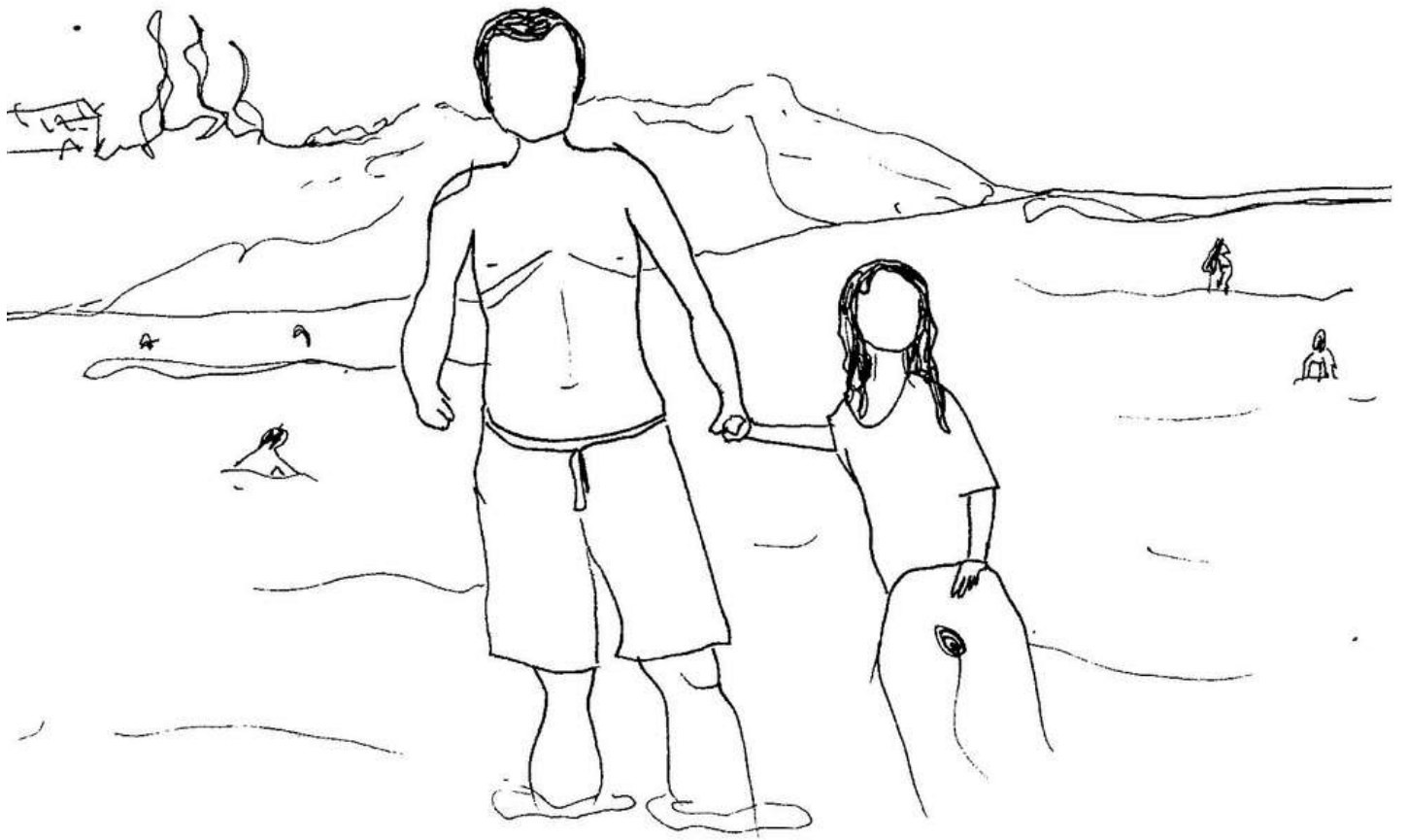


A SUA PRÓPRIA..



HISTÓRIA.





UM "EU" ADOLESCENTE...



ACOMPANHADA DAS MLITAS...

E DAS TANTAS...



IMAGENS!

LIMA JOVEM ASSISTE O FILME SOBRE OUTRA JOVEM, FRANCES HA (2012), DO DIRETOR NOAH BAUMBACH. MAIS UMA VEZ, ENTRE TANTAS, A MAGIA DO CINEMA ACONTECE...



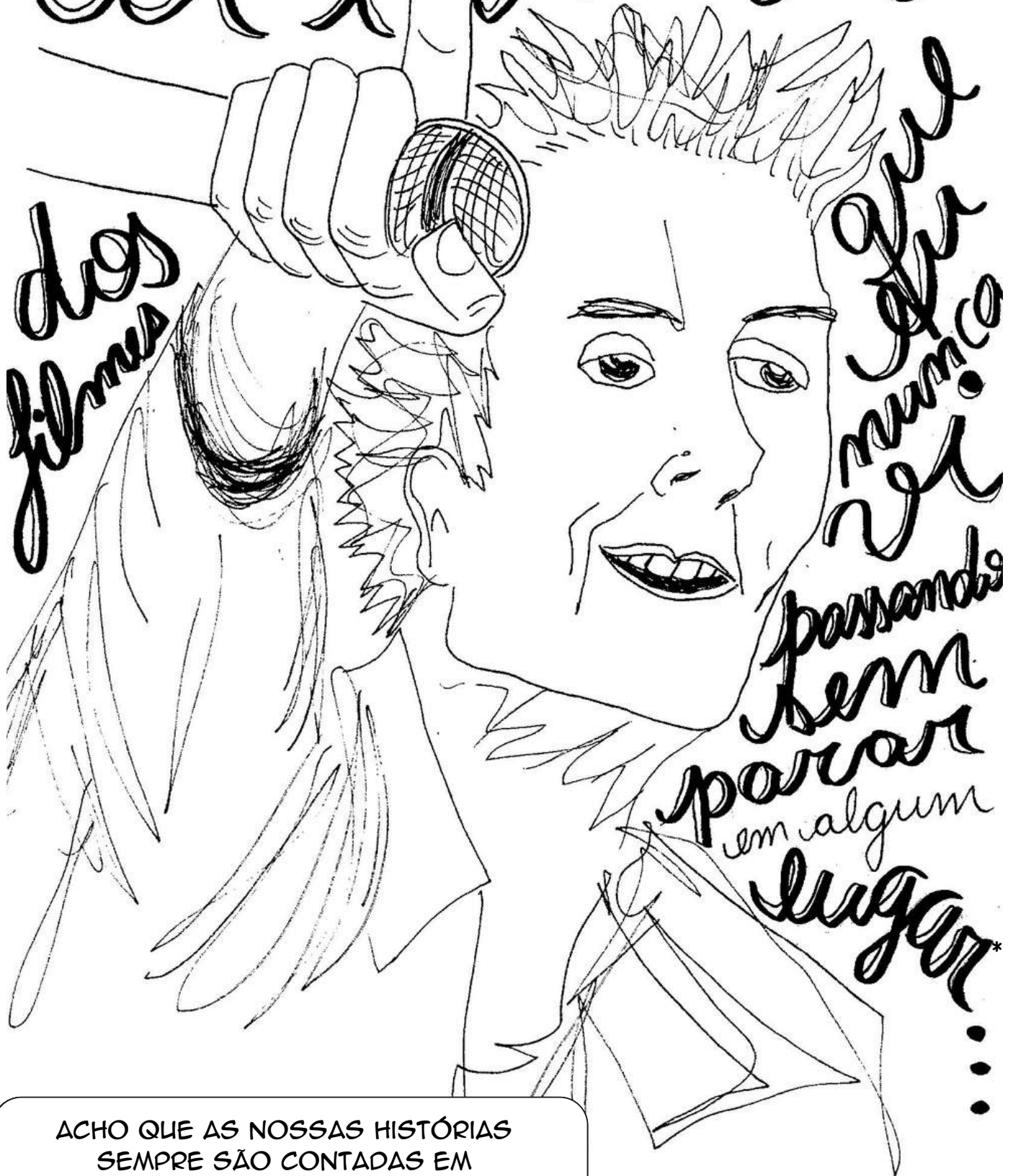
AS FRUSTRAÇÕES, OS FRACASSOS, OS ENCONTROS, OS LUTOS, AS IRRESPONSABILIDADES...ELES ESTAVAM TODOS ALI...



...NA JOVEM ESPECTADORA E NA TRAJETÓRIA NADA HERÓICA DAQUELA JOVEM NOVA IORQUINA.

Eu lembro

dos
filmes



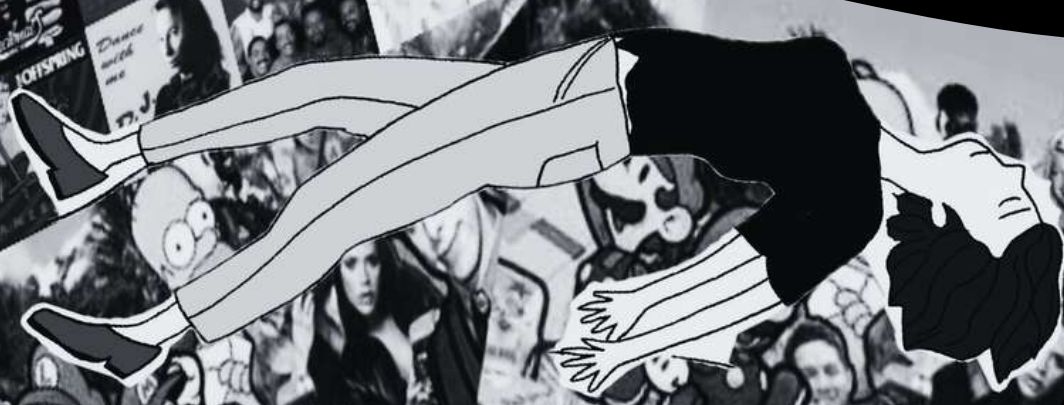
que
nunco
passando
sem
parar
em algum
lugar...

ACHO QUE AS NOSSAS HISTÓRIAS
SEMPRE SÃO CONTADAS EM
ALGUMA SALA DE CINEMA DO
MUNDO!



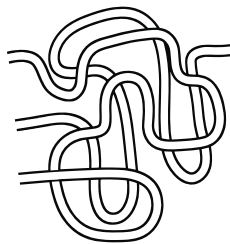
ESTUDAR AS IMAGENS É, PORTANTO, DAR-
SE CONTA DE QUE, QUANDO AS
ENCARAMOS, ESTAMOS RECONHECENDO A
NÓS MESMOS!

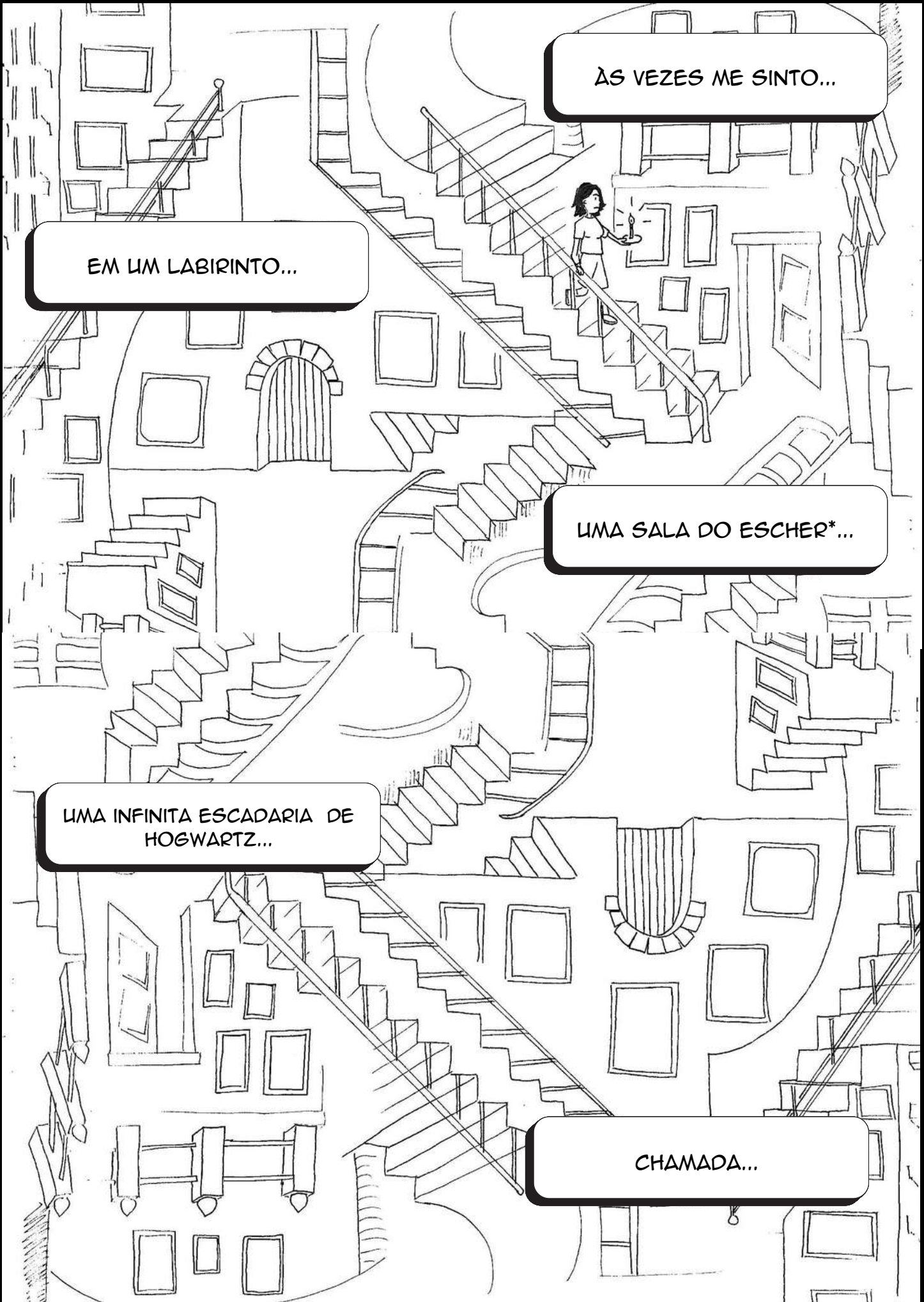
EU FLUTUO...



...COM AS IMAGENS!

HABITAR A FRONTEIRA: A
ARTISTA, A
PESQUISADORA E A
PROFESSORA.





ÀS VEZES ME SINTO...

EM UM LABIRINTO...

LIMA SALA DO ESCHER*...

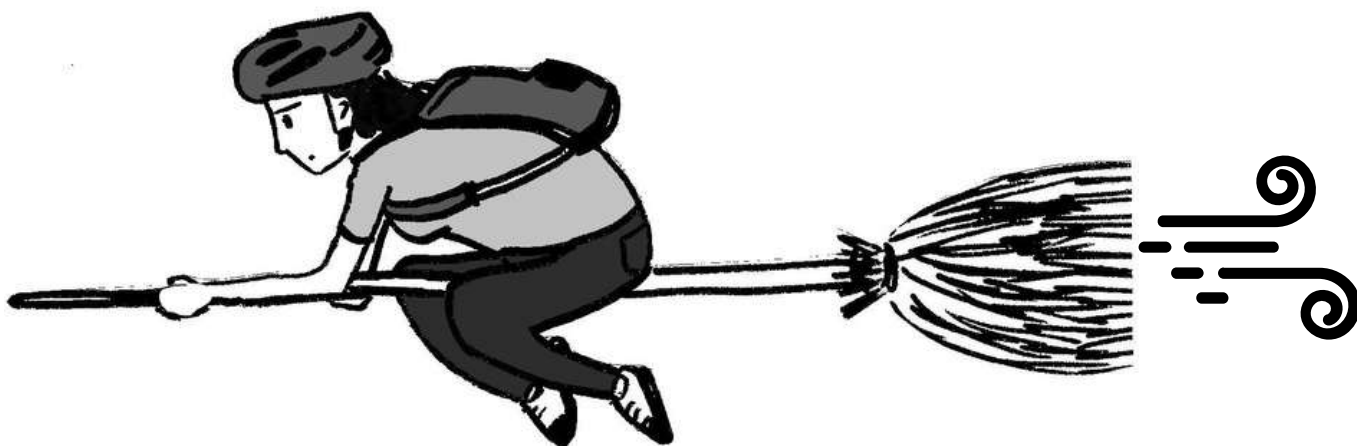
LUMA INFINITA ESCADARIA DE
HOGWARTZ...

CHAMADA...

...DOCÊNCIA E PESQUISA!



E NA BUSCA POR ENCONTRAR
METODOLOGIAS QUE DESSEM
CONTA DO QUE EU SOU...

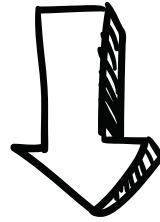


ENCONTRO (OU SOU
ENCONTRADA) PELA TEORIA
A/R/TOGRÁFICA!

SABER (THEORIA)

FAZER (PRAXIS)

CRIAR (POESIS)



ABERTURA

PESQUISA-VIVA

CONTIGUIDADE

EXCESSOS

MESTIÇAGEM

REVERBERAÇÕES

A/R/TOGRAFIA

ARTISTAS-PESQUISADORES-PROFESSORES SÃO HABITANTES DESSAS FRONTEIRAS AO RE/CRIAREM, PESQUISAREM E RE/APRENDEREM MODOS DE COMPREENSÃO, APRECIACÃO E REPRESENTAÇÃO DO MUNDO (FINLEY; KNOWLES, 1995 APLD IRWIN, 2010, P 127)

PONTO DE CONVERGÊNCIA ENTRE PESQUISAR, ENSINAR E FAZER ARTE (IRWIN, 2010, P. 127)

ARTE E ESCRITA UNIFICAM O VISUAL E O TEXTUAL POR SE COMPLEMENTAREM, SE REFUTAREM E SE SALIENTAREM UMA À OUTRA (IRWIN, 2010. P 128)

ARTE, PESQUISA E ENSINO NÃO SÃO FEITOS, MAS VIVIDOS (IRWIN, 2010, P.131)

PESQUISA-AÇÃO OU AUTOETNOGRAFIA EMERGE PRÁTICAS DE TRANSFORMAÇÃO (LOW;PALULIS, 2000 APLD IRWIN, 2010, P. 131)

A/R/TOGRAFIA ESTÁ SITUADA NO ENTRE-LUGAR, ONDE A TEORIA COMO-PRÁTICA-COMO-PROCESSO-COMO COMPLICAÇÃO INTENCIONALMENTE ALTERA A PERCEÇÃO E O CONHECIMENTO ATRAVÉS DA PESQUISA VIVA (IRWIN, 2010, P. 139)

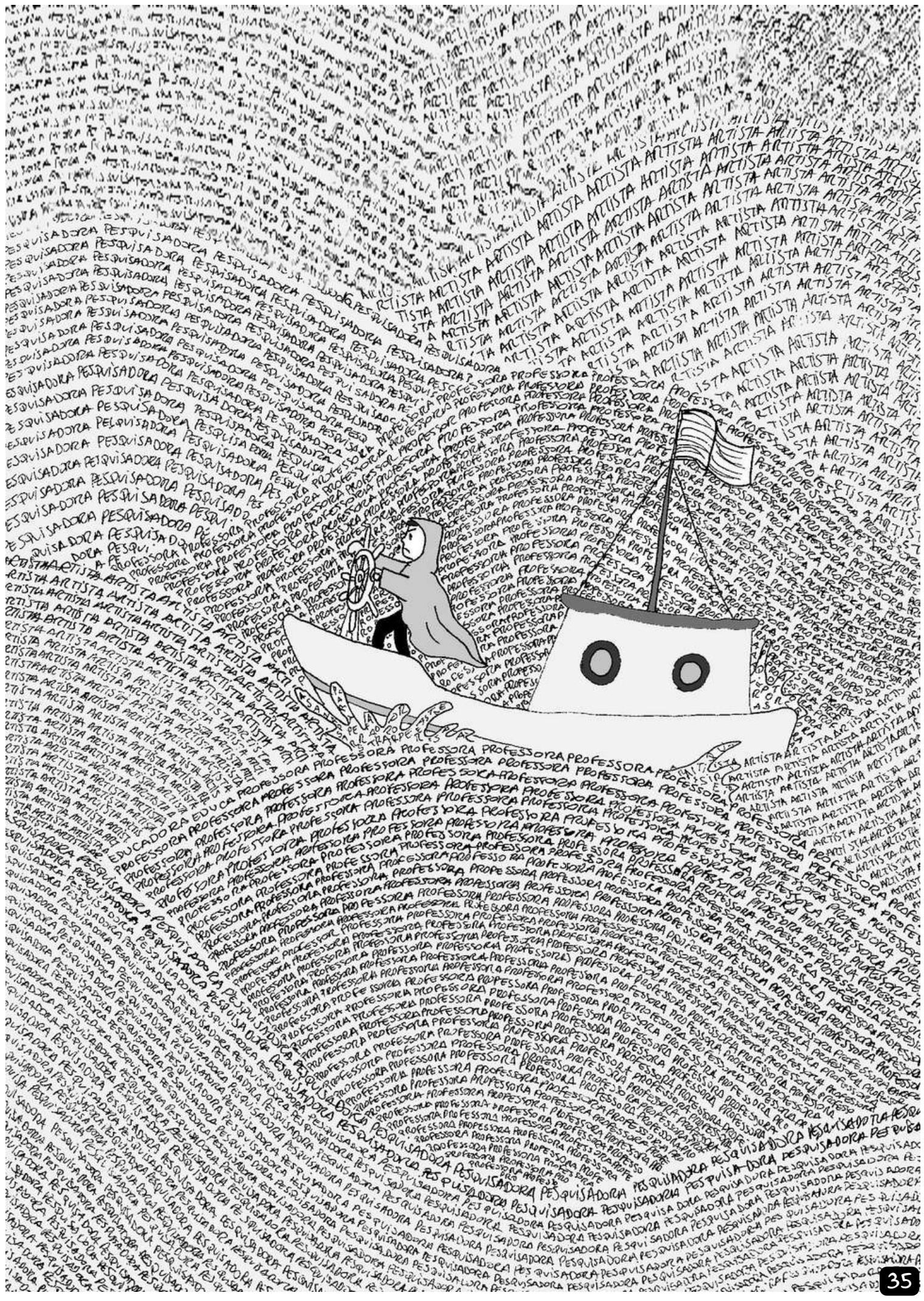
QUEM SOMOS FICA COMPLETAMENTE ENVOLVIDO PELO QUE SABEMOS E FAZEMOS. ISTO EFETIVAMENTE ELIMINA O CANSATIVO PROBLEMA DA TEORIA/PRÁTICA QUE CONTINUA NAS DISCUSSÕES DA PESQUISA AÇÃO EDUCATIVA, JÁ QUE SUGERE QUE AQUILO QUE É REPRESENTADO, AQUILO QUE É ATUADO, SÃO TODOS ASPECTOS INTERLIGADOS DA EXPERIÊNCIA VIVIDA E COMO TAL, NÃO PODEM SER DISCUTIDOS OU INTERPRETADOS SEPARADAMENTE (CARSON; SUMARA, 1997, P.27 APLD IRWIN, 2010, P. 142)

PROCESSOS ARTÍSTICOS E EDUCACIONAIS QUE TENDEM À PESQUISA (IRWIN, 2010, P.145)



RITA IRWIN





PERTENCER À FRONTEIRA DA
PESQUISADORA/PROFESSORA
/ARTISTA NÃO SEPARA OU
ENFRAQUECE...

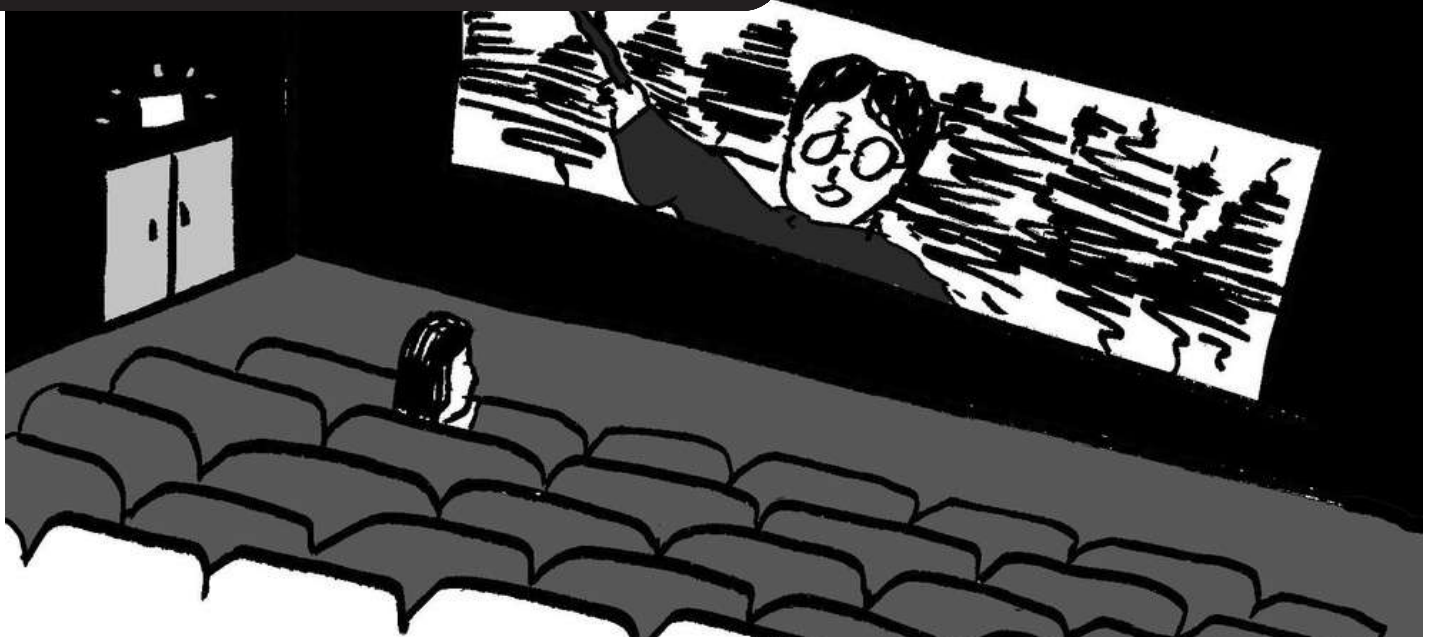


MAS CRIA ELOS,
POTÊNCIA, FORÇA!

O FEITIÇO DO BRUXO



ESSA INFORMAÇÃO PODE SER SURPREENDENTE, MAS EU NUNCA FUI FÃ DE HARRY POTTER...



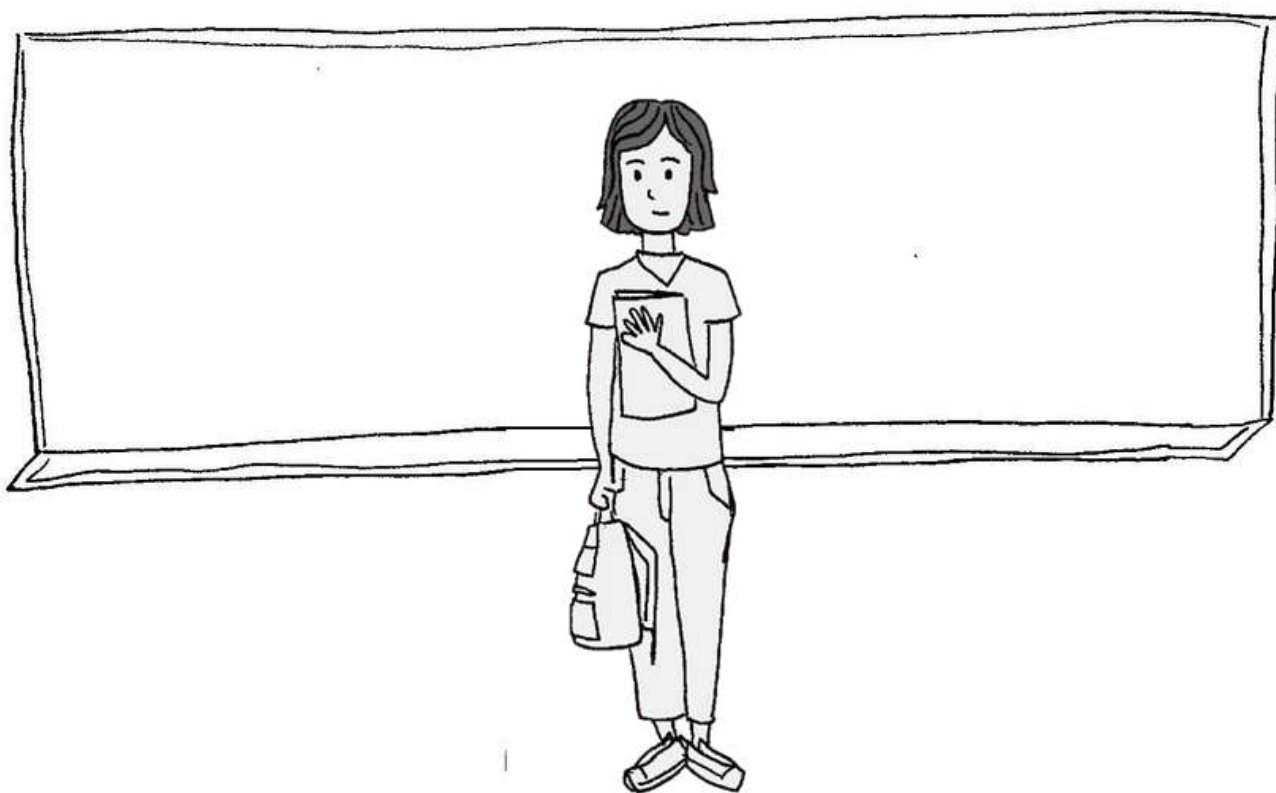
EU REALMENTE ENURO EM CONTATO COM OS LIVROS E COM OS FILMES JÁ NA "JOVEM-ADULTÊS".



ENTENDER O QUANTO AS
VISUALIDADES NOS CONSTITUEM
E AFETAM, É TOMAR
CONSCIÊNCIA QUE ESSAS
IMAGENS CHEGAM ATÉ NÓS,
CEDO OU TARDE.



O HARRY REAPARECE PRA MIM...



ONDE EU MENOS ESPERAVA...

SORA, VAMOS FAZER A VARINHA DO HP NA AULA DE ARTES?

SORA, QUAL O TEU PERSONAGEM PREFERIDO DE HARRY POTTER?

SORA, EU SOU DA GRIFINÓRIA, DE QUAL ESCOLA DO HP TU É?

A FÊNIX É O ANIMAL DE ESTIMAÇÃO DO DUMBLEDORE!

ESSE ANO VOU NO ANIMEXTREME* DE COSPLAY DO HP!

SORA, EU PERDI MEU CADERNO DO HP!

SORA, VAMOS DESENHAR A HERMIONE?

SORA, O PARQUE DA DISNEY QUE MAIS GOSTEI FOI DO HP

EU COMPREI O CACHECOL DA SONSERINA!



A B C D E F G H I J K L M N O P Q

ME DEI CONTA ENTÃO, QUE
O BRUXINHO BRITÂNICO...



HABITA...



MINHA SALA DE AULA!

E NO EXERCÍCIO DE
COMPREENDER AS REFERÊNCIAS
DOS MEUS ALUNOS...

FUI BUSCAR NA MINHA MEMÓRIA
AS REFERÊNCIAS DA ESTUDANTE
CAROLINA.



A MEMÓRIA VISUAL QUE
TENHO DA MINHA PRIMEIRA
PROFESSORA...

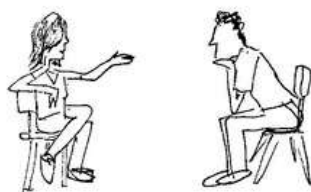
SE CONFUNDE COM A IMAGEM DA
PERSONAGEM YUBABA, DO FILME "A
VIAGEM DE CHIHIRO*".





COMO SERÁ
A MEMÓRIA VISUAL DOS MEUS
ESTUDANTES
SOBRE MIM?

O CONVITE PARA O CINEMA (GRUPO FOCAL)





SE PESQUISARMOS IMAGENS DE PROFESSORES NO GOOGLE, ACHAREMOS COISAS PARECIDAS COM ISSO:

PROFESSORES SORRINDO, EM SUA MAIORIA JOVENS OU NO MÁXIMO DE MEIA IDADE (NESSE CASO SÓ PROFES HOMENS, PRA PASSAR UM AR DE EXPERIÊNCIA)

SÃO PROFESSORES E PROFESSORAS BRANCAS, MAGRAS...

E OS ALUNOS DA SALA DE AULA DESTES PROFES ESTÃO TODOS SENTADOS, SÃO PARTICIPATIVOS, E IGUALMENTE SORRIDENTES.



SE FORMOS ANALISAR OS PROFESSORES REPRESENTADOS PELO CINEMA, TAMBÉM ACHAREMOS ALGUNS PERFIS BASTANTE ROMANTIZADOS:



HERÓIS SALVADORES DOS POBRES OPRIMIDOS ALUNOS, AQUELE QUE LIBERTARÁ OS ESTUDANTES DE TODO O MAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO, E DE FORMA MUITO SOLITÁRIA POIS O RESTANTE DA EQUIPE PEDAGÓGICA JÁ FOI CORROMPIDA PELO SISTEMA.

COMO SE DÃO ESSES PERFIS
DENTRO DA EQUIPE DE
PROFESSORES DE HOGWATRS?



COMO MEUS AMIGOS E COLEGAS PROFES
LÊM OS PROFESSORES DO UNIVERSO
POTTER?

O QUE OS PROFESSORES DE
HOGWARTZ PODEM NOS ENSINAR
SOBRE A DOCÊNCIA?

CONVIDEI MEUS AMIGOS E COLEGAS PROFESSORES PARA CONVERSARMOS SOBRE ESSAS QUESTÕES, E O QUE ACONTECEU ESTÁ NAS PRÓXIMAS PÁGINAS.



EM UM DADO MOMENTO DA PESQUISA, É DISCUTIDO OS PERFIS DOS PROFESSORES DO FILME HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL (2001). PORÉM ACHO IMPORTANTE TRAZER, ANTES DISSO, SEUS PERFIS A PARTIR DO PRÓPRIO FILME, A FIM DE SITUAR O LEITOR SOBRE ESSES PERSONAGENS.



LOGO APÓS A PRÓXIMA PÁGINA, JÁ SEGUEM OS DISCURSOS QUE SURTIRAM EM NOSSAS CONVERSAS AO ASSISTIRMOS AS CENAS* DO FILME EM QUE ESTES PERSONAGENS ESTAVAM EM MAIOR EVIDÊNCIA!



PROFESSORES DE

Harry Potter

E A PEDRA FILOSOFAL *



PROFESSOR FILIO FLITWICK
Matéria: Feitiços.

DIRETOR DA CORVINAL;
MEIO-DUENDE.



PROFESSOR ALVO DUMBLEDORE
Matéria: Transfiguração

DIRETOR, 1956-1997,
DIRETOR SUBSTITUTO,
DESCONHECIDO-1956




PROFESSOR QUIRRELL
Matéria: Defesa contra as Artes das Trevas.

SUBJUGADO POR LORD VOLDEMORT** DEPOIS DE ENCONTRÁ-LO NA ALBÂNIA DURANTE EM 1990; TENTOU ROUBAR PEDRA FILOSOFAL; MORREU APÓS LORD VOLDEMORT ABANDONÁ-LO. ELE FOI SUBSTITUÍDO POR UM PROFESSOR DESCONHECIDO.



PROFESSOR SEVERO SNAPE
Matéria: Defesa contra as Artes das Trevas. e Poções.

DIRETOR DA SONSERINA, DESCONHECIDO-1996. DISSE PARA DOLORES UMBRIDGE*** QUE JÁ ENSINAVA EM HOGWARTS POR DEZESSEIS ANOS, LOGO APÓS INFORMAR VOLDEMORT DA PROFECIA. ASSASSINADO POR VOLDEMORT DURANTE A BATALHA DE HOGWARTS.



PROFESSORA ROLANDA HOOCH
Matéria: Instrução de voo.

JUÍZA DAS PARTIDAS DE QUADRIBOL DE HOGWARTS.



PROFESSORA MINERVA MCGONAGALL
Matéria: Transfiguração.

DIRETORA SUBSTITUTA, DIRETORA DA GRIFINÓRIA, DIRETORA DE HOGWARTS, 1998-ANTES DE 2017.

*SEGUNDO O SITE [HTTPS://HARRYPOTTER.FANDOM.COM/PT-BR/WIKI/PROFESSOR](https://harrypotter.fandom.com/pt-br/wiki/professor) (ÚLTIMO ACESSO EM 02/05/23)

**LORD VOLDEMORT É O VILÃO DA SAGA HARRY POTTER.

***DOLORES UMBRIDGE É UMA PERSONAGEM DO UNIVERSO POTTER. FOI DIRETORA DE HOGWARTS.



EU

QUAIS MATÉRIAS DO NOSSO CURRÍCULO VOCÊS ACHAM QUE ESSES PROFESSORES DARIAM?



COM QUAL PROFESSOR DAS CENAS QUE ASSISTIMOS VOCÊ MAIS SE IDENTIFICA E O PORQUÊ.

EU



Alvo Dumbledore



PROFESSOR DE FÍSICA PELAS HABILIDADES DELE.

ELE ME PASSA UM RIGOR INTELLECTUAL, DE AUTORIDADE ENTÃO PRA MIM, NESTE SENTIDO ELE PARECE UM PROFESSOR DE PORTUGUÊS. PROFESSOR DE PORTUGUÊS CLÁSSICO, GRAMATIQUEIRO. E ESSA COISA ASSIM: PROFESSOR DE PORTUGUÊS COSTUMA TER ESSA AUTORIDADE, DO CARA QUE SABE AS REGRAS.

ELE É MUITO TÉCNICO.

ELE NÃO INSPIRA RECEIO.

TALVEZ FOSSE DE HISTÓRIA, MEIO "ESQUERDOMACHO".

ELE ESTÁ PROFESSANDO, DANDO ORIENTAÇÕES, E TODOS ESTÃO SEGUINDO.

ELE VÊ O ALUNO PARA ALÉM DO ALUNO.

VÊ ENQUANTO PESSOA, DE EXPLORAR AS POTENCIALIDADES DAQUELE INDIVÍDUO, ALÉM DO CONTEÚDO.

Filipe Flitunick

MLITO
TRADICIONAL

AMISTOSO



PROFº DE ARTE

PROFº DE QUÍMICA

PROFº DE CIÊNCIAS

PROFISSIONAL

PROFº DE RELIGIÃO

EMPOLGADO

PROFESSORA DE
TEATRO

TEM UM CERTO AFETO, MAS TAMBÉM
TEM A COISA DO COMANDO, "OLHA,
ISSO TEM QUE SER ASSIM, TEM QUE
RESPEITAR, É IMPORTANTE"

PROFESSORA DE
BIOLOGIA

PROFESSORA DE ARTE,
PARECE MAIS CRIATIVA

EDUCAÇÃO FÍSICA,
PELA DISCIPLINA.

PROFESSORA MAIS
PRÁTICA

PROFESSORA DE
HISTÓRIA

PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

Rolanda Hoock

Severus Snape

JÁ CHEGA MARCANDO
PRESENÇA

HABILIDOSO

PROF.º DE QUÍMICA

ARROGANTE

POSIÇÃO DE SABER
TUDO

CARA FODA!

JÁ CHEGA DANDO AS
REGRAS

NÃO RESPEITA AS
HABILIDADES DOS ALUNOS



AGRESSIVA

AUTORITÁRIA

PROF^a DE
MATEMÁTICA

Mimosa

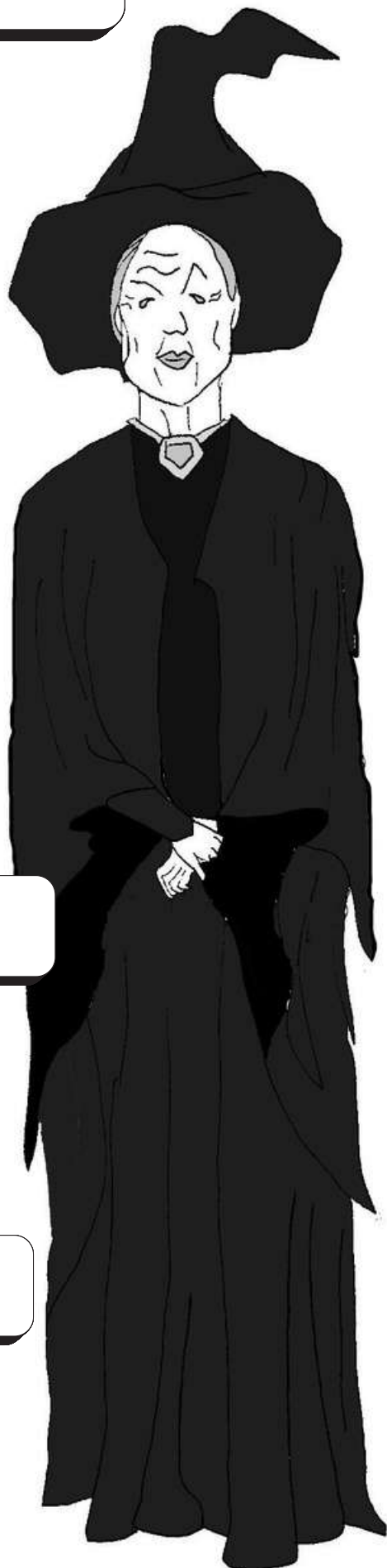
M. Gonagall

IRÔNICA

BOA PROFESSORA

RIGOROSA

CONTROLADORA



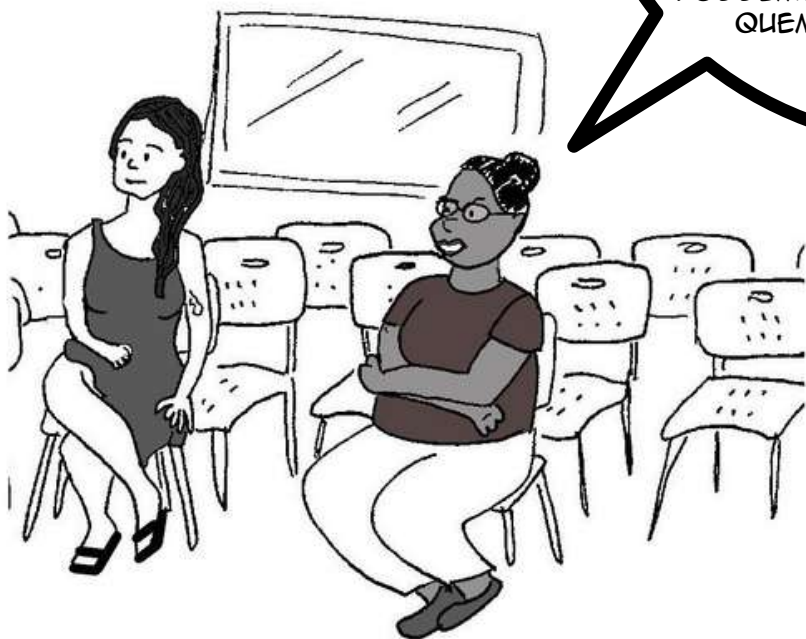
NAS PRÓXIMAS PRÁGINAS VOCÊ IRÁ ENCONTRAR RECORTES E FRAGMENTOS DE DISCURSOS QUE JULGUEI INTERESSANTES PARA A CONSTRUÇÃO DESSA NARRATIVA INVESTIGATIVA. TAIS COMENTÁRIOS DESTES PROFESSORES SURGEM A PARTIR DA EXIBIÇÃO DAS CENAS DE SALA DE AULA DO FILME, QUE ESTÃO LISTADAS NO FINAL DESTES DOCUMENTOS.

1º GRUPO FOCAL

EXTRAPOLA O ESPAÇO-TEMPO DA SALA DE AULA, ENTÃO TEM QUE DAR CONTA DE COISAS DA VIDA PESSOAL DAQUELE SUJEITO QUE TÁ DIANTE DE TI, EM FORMAÇÃO, POIS TU É O ADULTO, TU É O RESPONSÁVEL, TU TEM UMA VISÃO DE MUNDO DIFERENTE DA DELE, ELE TÁ EM DESAMPARO...



MAS EU NÃO SEI ATÉ QUE PONTO ISSO É POSITIVO, ALIÁS, DA MINHA EXPERIÊNCIA, POR SER MAIS IDOSA DO QUE VOCÊS, EU DIGO: EU NÃO PEDI ISSO! EU NÃO PEDI PRA CUIDAR DESSAS CRIANÇAS, ESSAS CRIANÇAS TEM FAMÍLIA, E TÁ FICANDO MUITO FÁCIL A FAMÍLIA JOGAR NAS NOSSAS MÃOS, E COORDENAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLA TAMBÉM, COMO SE FOSSEMOS A TÁBUA DE SALVAÇÃO. E QUEM É QUE CUIDA DE NÓS?



AS DUAS PARTICIPANTES, A PARTIR DA EXIBIÇÃO DA PRIMEIRA CENA DO FILME, APONTAM ELEMENTOS IMPORTANTES RELACIONADOS A NOSSA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO DOCENTES;

A IDEIA DA DOCÊNCIA COMO UM LUGAR EM QUE SE MISTURAM OS SIGNIFICADOS MATERIAIS DE ATENÇÃO E AFETIVIDADE CULTURALMENTE DIFUNDIDOS, FAZENDO PARTE DAS "SEMIPROFISSÕES" FEMININAS, TAIS COMO AS DE ENFERMEIRA, ASSISTENTE SOCIAL OU BIBLIOTECÁRIA (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2005, P. 50).

AS PARTICIPANTES PROBLEMATIZAM E QUESTIONAM ESTES LUGARES IMPOSTOS E REAFIRMADOS PELA MÍDIA E, PORTANTO, A PARTIR DE UMA CENA QUE MOSTRA DOIS PROFESSORES QUE, LITERALMENTE SÃO RESPONSÁVEIS PELA VIDA DE UMA CRIANÇA, RESSIGNIFICAM ESTAS IDENTIFICAÇÕES.



ESTE MOVIMENTO DEMONSTRA UMA "CAPACIDAD PARA ABORDAR EL HECHO DE CÓMO CONTRIBUYEN LO IDEOLÓGICO Y LO AFECTIVO A OFRECER MODOS PARTICULARES DE VER EL MUNDO CON PERSPECTIVAS QUE AFECTAN A LOS INDIVIDUOS Y A LOS GRUPOS". (GIROUX, 2003, P.22)

EU JÁ TIVE PROBLEMA COM A DISCIPLINA, EU COMECEI A TRABALHAR MUITO JOVEM, ENTÃO ELES NÃO ME RESPEITAVAM POR EU SER MAIS JOVEM, E AS PROFES MAIS VELHAS TINHAM MAIS RESPEITO, ENTÃO PASSEI POR ISSO EM RELAÇÃO À DISCIPLINA...



EM RELAÇÃO À GESTÃO DA ESCOLA, EU TAVA DANDO AULA PRA UM SÉTIMO ANO, ELES ESTAVAM FAZENDO UMA ATIVIDADE QUE GERAVA MUITA INTERAÇÃO, E PORTANTO MUITO RUÍDO, E ERA UMA SALA QUE ERA PERTO DA DIREÇÃO, ENTÃO O DIRETOR FOI ATÉ LÁ PEDIR PROS ALUNOS CALAREM A BOCA POIS ELES ESTAVAM FALANDO MUITO ALTO. ELE ENTROU SEM PEDIR LICENÇA, EM UM ESPAÇO QUE QUEM TAVA MOBILIZANDO A PROPOSTA ERA EU, E SIMPLEMENTE IDENTIFICOU AQUELE BARULHO COMO INDISCIPLINA E ME DESAUTORIZOU NA FRENTE DOS ALUNOS, SÓ PORQUE EU ERA MAIS JOVEM, E PROVAVELMENTE POR EU SER MULHER TAMBÉM...ELE ERA UM HOMEM MAIS VELHO, TALVEZ COM UMA OUTRA CULTURA DO QUE ERA ENSINAR E APRENDER, ENTÃO DEPOIS EU CONVERSEI COM ELE SOBRE AQUELA SITUAÇÃO, MAS ME MARCOU BASTANTE EM RELAÇÃO A ESSA QUESTÃO ETÁRIA, MAS TAMBÉM DE GÊNERO.

BOM, ENTÃO VOCÊS IMAGINAM QUE EU DEPOIS DE 37 ANOS DE SALA DE AULA, EU PASSEI POR TUDO, EU PASSEI DESDE A FALTA DE RESPEITO, DE ALUNOS E PAIS, PASSEI SITUAÇÕES DE PRECONCEITO RACIAL, DE FAMÍLIAS: "AH, NÓS VIEMOS CONHECER A PROFESSORA NARA!", "É TU A NARA?", TAMBÉM PASSEI NO SENTIDO DOS COLEGAS MAIS JOVENS, POR ACHAREM QUE EU ERA MAIS VELHA, QUE EU NÃO IRIA DAR CONTA...MAS AGORA EU ESTOU NUMA ESCOLA QUE ME SINTO BEM AO CONTRÁRIO: ME SINTO A PROFESSORA AVÓ, QUE AMPARA TODAS AS PROFES MAIS JOVENS, QUE A DIREÇÃO TEM UMA SUPER CONFIANÇA, QUE OS ALUNOS ADORAM ESTAR JUNTO.



ME SINTO MEIO BRUXA, MEIO MULHER! MAS ACHO QUE DEPENDE DA ESCOLA. EU JÁ VEJO QUE NO ESTADO É UM DEPÓSITO DE PROFESSORA VELHA EM ALGUMAS ESCOLAS; PROFESSORAS VELHAS QUE NÃO TRAZEM NENHUMA NOVIDADE PROS POBRES DOS ALUNOS, AÍ FICA AQUELA REPETIÇÃO DE CONTEÚDOS, AQUELAS FOLHAS AMARELAS, E AQUILO VEM SE REPRODUZINDO, E QUE É MUITO RUIM TAMBÉM, MAS TAMBÉM ENTENDO QUE O ESTADO NÃO DÁ CONDIÇÕES PRA ESSAS PROFES.



E TÁ NOS DISCURSO DOS ALUNOS TAMBÉM ESSA COISA DE SÓ TER PROFE VELHA NÉ? LEMBREI UMA VEZ QUE EU TINHA RECÉM COMEÇADO NO ESTADO, E UMA ALUNA CHEGOU PRA MIM E FALOU: "SORA, POR QUE A SRA. DÁ AULA AQUI? AQUI SÓ TEM PROFE VELHA!"...BEM ESTIGMATIZANDO, RELACIONANDO COM COISAS RUINS, A QUESTÃO DE SER PROFE "VELHA".

MAS COMO A INSTITUIÇÃO FAZ DIFERENÇA NÉ? DEPENDE MUITO DO GRUPO DE PROFESSORES QUE TÁ ATUANDO, A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA...EU TENHO DUAS SITUAÇÕES BEM DESTOANTES, LOGO QUE COMECEI A TRABALHAR NO COLÉGIO, ONDE FUI ESTUDANTE E VOLTEI COMO PROFE, - A COORDENADORA PEDAGÓGICA DE QUANDO EU ERA ESTUDANTE, ME CHAMOU DEPOIS PORQUE SABIA QUE EU ERA DA LICENCIATURA, - E EU CHEGUEI ENLOUQUECIDA NÉ? QUERENDO FAZER UM MILHÃO DE COISAS...E FOI MUITO BONITO PORQUE TODO MUNDO ME CONHECIA E TODO MUNDO ME ACOLHEU; AS IDEIAS QUE EU TAVA LEVANDO, TODOS QUERIAM OUVIR O QUE EU TINHA PRA DIZER...ENTÃO FOI MUITO GENUINO O CARINHO EM FUNÇÃO DA COMUNIDADE DA ESCOLA E DOS PROFES. QUANDO EU ENTRO NO COLÉGIO ---



NA PRIMEIRA SEMANA DE TRABALHO, EU OUVI DE UMA DAS ANTIGAS ASSIM; "AH NÃO, MAS VOCÊS TÃO NO LUGAR ERRADO, VOCÊS NÃO TÃO ENTENDENDO O QUE É ESSA INSTITUIÇÃO AQUI!" COMO QUEM DIZ: VOCÊS SÃO MUITO JOVENS! ISSO QUE EU JÁ TINHA 30 ANOS E MEUS COLEGAS TODOS NOS 30, 32, E A SENSÇÃO ERA ESSA: VOCÊS SÃO LINS PIRRALHO QUE NÃO SABEM DE NADA; NÓS SOMOS OS MAIS VELHOS QUE ESTÃO AQUI, VOCÊS TEM QUE FAZER O QUE A GENTE ACHA QUE É CERTO. FOI COMPLETAMENTE DIFERENTE DE UMA SITUAÇÃO PRA OUTRA SITUAÇÃO, ENTÃO NA ESCOLA PRIVADA FUI BEM RECEBIDA, NA PÚBLICA FUI PESSIMAMENTE RECEBIDA

A MINHA PALAVRA É CONTROLE NÉ? QUE SÓ NO OLHAR...EU TENHO QUE DIZER QUE VÁRIAS VEZES EU JÁ FIZ ISSO, SÓ NO OLHAR EU DISSE "NEM TE MEXE QUE AGORA EU TENHO QUE FAZER UMA COISA AQUI, PRESTA ATENÇÃO"



ACHO QUE PASSA ESSA COISA DA AUTORIDADE DOS PROFESSORES, NÉ? OS ALUNOS NÃO TEM MAIS ESSE RESPEITO, EU FALO PELOS ALUNOS QUE EU TIVE, E NÃO SÃO TODOS TAMBÉM, DO PROFESSOR EXIGIR UM RESPEITO QUE NÃO É ENSINADO DENTRO DE CASA, NÉ?



AS PARTICIPANTES, NESTE TRECHO, DESENVOLVEM QUESTÕES
RELACIONADAS À REPRESENTAÇÃO DA PROFESSORA MINERVA COMO
SENDO MAIS VELHA, E POR ISSO IMPONDO RESPEITO AOS ALUNOS.
DESENVOLVEM A DISCUSSÃO TRAZENDO EXPERIÊNCIAS PESSOAIS
DE COMO A IDADE AFETA OU JÁ AS AFETOU ENQUANTO DOCENTES.

TAIS DISCURSOS RELACIONADOS "À EXPERIÊNCIA" DE SALA DE AULA,
VINCLANDO OS PROFESSORES MAIS VELHOS À EXPERIÊNCIA, É O QUE
GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA (2005) CONSIDERAM COMO FALÁCIAS QUE
SÓ DESVIAM OS PROFESSORES DE SEUS REAIS OBJETIVOS SOCIAIS E
MORAIS.

AINDA SOBRE O SABER DOCENTE, OS AUTORES AFIRMAM: POR
EXEMPLO, DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA TENDEM A AGIR CONFORME
ARQUÉTIPOS DE ENSINO AMPLAMENTE ACEITOS NA NOSSA CULTURA.
FREQUENTEMENTE, SÃO MODELOS TRADICIONAIS E MOLDAM-SE A PARTIR
DE EXEMPLOS CARICATOS DA DOCÊNCIA. (2005, P. 51).

ESSAS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS PODEM
MOBILIZAR DIFERENTES SIGNIFICADOS FÍLMICOS PARA A
DOCÊNCIA!!



ACHO QUE O PROFE É BEM AUTORITÁRIO, POSIÇÃO DE SABER TUDO, E EU ACHO QUE É JUSTAMENTE O QUE A GENTE VEM APRENDENDO A NÃO FAZER NA LICENCIATURA, A NÃO SE MOSTRAR COMO A PESSOA QUE SABE TUDO, MAS QUE DEVE VALORIZAR O SABER DOS ALUNOS TAMBÉM; APRENDEMOS ISSO NAS CADEIRAS DA EDUCAÇÃO, DA GENTE COMPREENDER QUE ELE PODE TER POTENCIALIDADES EM UMA ÁREA E EM OUTRAS NÃO.



POR OUTRO LADO TENHO UMA TURMA DE ADULTOS, E ELES SÃO MUITO DEPENDENTES PRA FAZER AS ATIVIDADES, ELES ME PEDEM AUXILIO PRA TUDO, E EU TO PROCURANDO O TOM PRA DIZER PRA ELES QUE PRECISAM SER MAIS INDEPENDENTES, TER MAIS AUTONOMIA...E EU TO PROCURANDO O TOM PRA FALAR PRA NÃO SER ASSIM, UM PROFESSOR SNAPE, MAS SER UM POUCO MAIS ENERGICA, POIS EU NÃO SOU MUITO.



NESTE DISCURSO DESTA PARTICIPANTE, DESTACO A SUA REFLEXÃO SOBRE O QUAO PROBLEMÁTICO É A PERFORMANCE AUTORITÁRIA DO PROFESSORES SNAPE AO MESMO TEMPO EM QUE HÁ UM DESEJO DE POSSUIR ALGUMAS QUALIDADES DESSE PROFESSOR, TENDO EM VISTA UMA DIFICULDADE ESPECÍFICA QUE A DOCENTE ENCONTRA EM UMA TURMA.

A PROFESSORA, AO IDENTIFICAR QUE OS ESTUDANTES NECESSITAM DE UMA MAIOR RIGIDEZ POR SUA PARTE NA ROTINA DE SALA DE AULA, EM CONTRAPARTIDA COM O PROFESSOR SNAPE, DEMONSTRA COMO ESTES DISCURSOS FÍLMICOS NOS ATRAVESSAM E REVERBERAM EM NOSSAS PRÁTICAS, MESMO QUANDO RECONHECEMOS SEUS PROBLEMAS.

O CONTATO COM OBRAS AUDIVISUAIS, PORTANTO, "DÁ SENTIDO À MANEIRA DE SENTIR E DE PENSAR, DE OLHAR-SE E DE OLHAR, NÃO A PARTIR DE UMA POSIÇÃO DETERMINISTA, MAS EM CONSTANTE INTERAÇÃO COM OS OUTROS E COM SUA CAPACIDADE DE AGENCIAMENTO."
(HERNÁNDEZ, 2007: 31)



NESTE DISCURSO DESTA PARTICIPANTE, DESTACO A SUA REFLEXÃO SOBRE O QUAO PROBLEMÁTICO É A PERFORMANCE AUTORITÁRIA DO PROFESSORES SNAPE AO MESMO TEMPO EM QUE HÁ UM DESEJO DE POSSUIR ALGUMAS QUALIDADES DESSE PROFESSOR, TENDO EM VISTA UMA DIFICULDADE ESPECÍFICA QUE A DOCENTE ENCONTRA EM UMA TURMA.

A PROFESSORA, AO IDENTIFICAR QUE OS ESTUDANTES NECESSITAM DE UMA MAIOR RIGIDEZ POR SUA PARTE NA ROTINA DE SALA DE AULA, EM CONTRAPARTIDA COM O PROFESSOR SNAPE, DEMONSTRA COMO ESTES DISCURSOS FÍLMICOS NOS ATRAVESSAM E REVERBERAM EM NOSSAS PRÁTICAS, MESMO QUANDO RECONHECEMOS SEUS PROBLEMAS.

O CONTATO COM OBRAS AUDIVISUAIS, PORTANTO, "DÁ SENTIDO À MANEIRA DE SENTIR E DE PENSAR, DE OLHARSE E DE OLHAR, NÃO A PARTIR DE UMA POSIÇÃO DETERMINISTA, MAS EM CONSTANTE INTERAÇÃO COM OS OUTROS E COM SUA CAPACIDADE DE AGENCIAMENTO."
(HERNÁNDEZ, 2007: 31)



O PRIMEIRO GRUPO FOCAL QUE FOI APRESENTADO ACIMA FOI COMPOSTO POR QUATRO PROFESSORAS. APENAS DUAS DELAS ERAM COLEGAS DE INSTITUIÇÃO. UMA DESSAS PROFESSORAS CONHECIA TAMBÉM OUTRA PARTICIPANTE. TODAS ESSAS PROFESSORAS ERAM DAS ÁREAS DAS LINGUAGENS, COM FORMAÇÃO EM LETRAS. TRÊS DELAS ESTÃO NA FAIXA DOS 30 ANOS, E UMA NA FAIXA DOS 60 ANOS.

ESTE GRUPO SE MOSTROU MUITO PARTICIPATIVO, NÃO SENDO MUITO NECESSÁRIO QUE HOUVESSE A MINHA INTERVENÇÃO PARA MOBILIZAR AS SUAS FALAS. FORAM PROFESSORAS QUE SE MOSTRAVAM MOTIVADAS PARA CONVERSAR SOBRE AS SUAS DOCÊNCIAS A PARTIR DAQUELES PERSONAGENS, INDO MUITAS VEZES ALÉM DESSES PAPÉIS, E PROBLEMATIZANDO QUESTÕES SOCIAIS E POLÍTICAS, COMO GÊNERO, RAÇA, ETARISMO, SUCATEAMENTO DO ENSINO PÚBLICO, CENSURA E ETC.

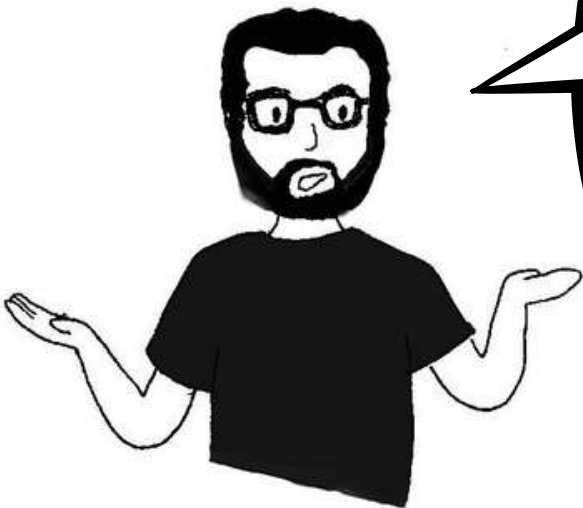
FOI UM GRUPO QUE ACABOU SE IDENTIFICANDO MAIS COM A PERSONAGEM MINERVA MCGONAGALL, POR CONTA DE SUA IRONIA E PERSPICÁCIA. REJEITARAM PARCIALMENTE A FIGURA AUTORITÁRIA E POUCO PEDAGÓGICA DO PERSONAGEM SNAPE, APESAR DE RECONHECEREM QUE OU JÁ AGIRAM ASSIM EM DETERMINADA MANEIRA, OU GOSTARIAM DE TER ESSAS ATITUDES DE VEZ EM QUANDO, MAS NÃO CONSEGUEM. POR FIM, FORAM PARTICIPANTES QUE CONSEGUIRAM REALIZAR MUITAS RELAÇÕES COM AQUELES PERSONAGENS E SUAS ELABORAÇÕES SOBRE AS DOCÊNCIAS; AO QUE ME PARECE, AQUELES PROFESSORES-PERSONAGENS E AS SITUAÇÕES DE SALA DE AULA NÃO ERAM ESTRANHOS A ESSE GRUPO.

2º GRUPO FOCAL

ENGRAÇADO QUE TU
TÁ PASSANDO
ESSAS CENAS E EU TO TENTANDO
VISUALIZAR COISAS DO NOSSO
TRABALHO, DOS NOSSOS AMBIENTES
DE TRABALHO, EM QUE EU JÁ PASSEI,
QUE EU JÁ CONHECI, COLEGAS E TAL,
E É DIFÍCIL ESTABELECEER CONEXÕES,
NÓS SOMOS DE OUTRA ÉPOCA, A
GENTE AGE DIFERENTE, MAS EU ME
LEMBREI DE UMA CENA AGORA QUE EU
ERA ALUNO DE UM PROFESSOR QUE VIU
QUE O ALUNO TINHA O HÁBITO DE NÃO
ANOTAR NADA (...), E EU ME LEMBRO
QUE ERA UMA SITUAÇÃO QUE O
PROFESSOR VIU ALI ELE NÃO FAZENDO
NADA, E AÍ ELE PERGUNTOU "E AÍ MEU,
TU NÃO VAI FAZER NADA, ANOTAR
NADA?", E O ALUNO RESPONDE: "NÃO
NÃO, EU NÃO ANOTO", E ERA FÍSICA,
ELE IA BEM EM FÍSICA, E O PROF: DIZ
"NÃO, PORQUE TU TEM QUE ANOTAR,
ME RESPONDE ENTÃO A
QUESTÃO TAL ALI
AGORA"



AÍ ROLOU UMA TRETA,
ELE DISSE QUE NÃO IA
RESPONDER...MAS É ISSO,
FOI BEM NESSE CLIMA.
NÃO SEI SE VOCÊS SABEM
DE COLEGAS DE VOCÊS,
MAS EU NÃO LEMBRO DE
VER COLEGAS, E TAMBÉM
NÃO LEMBRO DE TER UM
COLEGA QUE OS ALUNOS
TEM MEDO, UMA
COISA QUE TINHA
ANTIGAMENTE.



EU JÁ PASSEI POR ISSO NA FACULDADE, DE TER MEDO... TINHA UM PROFESSOR QUE EU MORRIA DE MEDO DELE. ELE COLOCAVA UMAS PALAVRAS EM ALEMÃO PRA GENTE LER E NÓS ESTÁVAMOS NA AULA DE ESPANHOL. ERA SÓ PRA HUMILHAR!



MAS EU VOU TE DIZER QUE ASSIM, NÃO DESSA MANEIRA, MAS UM POUCO DA ABORDAGEM QUE O SNAPE USA, NÃO PRA HUMILHAR, MAS PRA CHAMAR A ATENÇÃO DOS ALUNOS, EU USO, POR EXEMPLO: EXPLIQUEI UMA COISA AGORA, O ALUNO, EU SEI QUE ELE NÃO TÁ PRESTANDO A ATENÇÃO, TÁ ALI DE BRINCADEIRA, JOGANDO, EU PERGUNTO "FULANO, O QUE EU ACABEI DE DIZER?". DAÍ ELE DÁ UM ENROLADA, NÃO SABE...



OU, CHAMAR A ATENÇÃO, DAÍ ASSIM DE CANTO, NÃO NA FRENTE DOS COLEGAS, "FULANO, TU NÃO TÁ PRESTANDO A ATENÇÃO", TU SABE TAL COISA?" E AÍ ELE MURCHA NÉ, QUE NEM O HARRY VAI ALI MURCHANDO, MAS É UMA COISA ASSIM DE CANTO, PRA ELE SE DAR CONTA DO COMPORTAMENTO, MAS A FUNÇÃO DAÍ NÃO É A HUMILHAÇÃO, É ELE SE DAR CONTA...





E OUTRA NÉ? SE TU
FAZ UMA PERGUNTA
ALI CAPICIOSA, E O
ALUNO RESPONDE
CERTO PRA TI? NÃO
TEM FINALIDADE,
NÉ? TU VAI ACABAR
TE EXPONDO!

ISSO JÁ
ACONTECEU
COMIGO!



DAQUI A POUCO
APARECE UMA
HERMIONE,
NÉ?





EU TENHO A PRÁTICA
DA
HUMILHAÇÃO

EU DIGO: "OLHA ISSO AQUI
BURIZADA? OLHA A AULA QUE EU
PREPAREI PRA VOCÊS?" AI VOU
FAZENDO ELES SE SENTIREM
CULPADOS...



ESSE DIAS EU PASSEI UM POEMA
E PERGUNTEI O QUE ELES
ACHAVAM, E NINGUÉM
RESPONDEU!



EU HONESTAMENTE ACHO
QUE A VERGONHA É UM
POUCO PEDAGÓGICA...



A PESSOA TEM QUE TER UM
POUCO DE VERGONHA, SE
NÃO, NÃO TEM LIMITES!



NESTE GRUPO, OS ASSUNTOS BASTANTE PRESENTES NAS DISCUSSÕES FORAM RELACIONADOS À DISCIPLINA E AO AUTORITARISMO. O PROFESSOR, CONSEQUENTEMENTE, MAIS EVOCADO, FOI O PROFESSOR SNAPE.

ESTE DISCURSO OCORRE POIS, INFELIZMENTE, A DOCÊNCIA PRESSUPÕE UMA RELAÇÃO ASSIMÉTRICA DE PODER, NA QUAL AQUELE QUE ENSINA - O DOCENTE - EXERCE UMA AUTORIDADE SOBRE AQUELE QUE APRENDE - O ALUNO (DE LA TAILLE, 1999)

AS FLUTUAÇÕES ENTRE A AUTORIDADE E O AUTORITARISMO SÃO ELEMENTOS IMPORTANTES NA OBRA FÍLMICA APRESENTADA NESTE PERCURSO, POIS ESTÁ EM PRÁTICA TODOS OS PERSONAGENS-PROFESSORES DAQUELE UNIVERSO.

ENTRETANTO, O PRÓPRIO DIÁLOGO QUE SE ENCADEOU A PARTIR DAS CENAS DO FILME, CONDUZIRAM ALGUNS PARTICIPANTES A REVISITAREM COMPORTAMENTOS SEUS E EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIAS SOFRIDAS POR ELES ENQUANTO ESTUDANTES.

ESTES MOVIMENTOS DEMONSTRAM A FACILIDADE E A IMPORTÂNCIA DE ELABORARMOS COM E A PARTIR DO CINEMA, NÃO SÓ PARA UMA EXPERIÊNCIA FÍLMICA DISTINTA, MAS TAMBÉM COMO UM MODO DE "CAMBIAR LOS PUNTOS DE VISTA, (...) UNA VEZ QUE EXPLORAMOS CÓMO LAS DIVERSIFICADAS VISIONES DE MUNDO INTERFIEREN EN LA VIDA COTIDIANA." (HERNÁNDEZ; RIFÁ, 2011B, P. 36)



SOMOS TODOS (OU GOSTARÍAMOS SER) EM ALGUMA
MEDIDA....



...PROFESSOR SNAPE

O SEGUNDO GRUPO FOCAL APRESENTADO FOI COMPOSTO TAMBÉM POR QUATRO PROFESSORES (TRÊS HOMENS E UMA MULHER). TODOS SÃO COLEGAS DA MESMA INSTITUIÇÃO, E POSSUEM RELAÇÕES DE AMIZADE FORA DO TRABALHO. POSSUEM FORMAÇÕES EM ÁREAS DISTINTAS (ATUAM COMO PROFESSORES DE LITERATURA, ESPANHOL, FILOSOFIA E BIOLOGIA). SE ENCONTRAM NA FAIXA DOS 30 E 40 ANOS.

NESTE GRUPO ENCONTREI MAIS DIFICULDADE DE CONEXÃO COM OS PERSONAGENS DO FILME (ISSO FOI INCLUSIVE MANIFESTADO POR DOIS INTEGRANTES, QUE COMENTARAM DA DIFICULDADE DE RELACIONAR AQUELES PROFESSORES ÀS SUAS PRÁTICAS, OU QUE NUNCA HAVIAM PENSADO A OBRA DE HARRY POTTER A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS DOCÊNCIAS).

ME PARECEU QUE ESTA DIFICULDADE EM CONECTAR-SE COM AQUELES PERSONAGENS SE DEU MUITO POR UM ESTRANHAMENTO A ESSA OBRA COMO UM ARTEFATO QUE PODE GERAR DISCUSSÕES SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE, TENDO EM VISTA OUTRAS PEÇAS AUDIOVISUAIS QUE POSSUEM PERSONAGENS-PROFESSORES, E QUE ABORDAM MAIS DIRETAMENTE TEMAS EDUCACIONAIS. FOI UM GRUPO EM QUE HOUVE, CONSEQUENTEMENTE, MAIS ESPAÇOS DE SILÊNCIO QUANDO EU TRAZIA OS QUESTIONAMENTOS. POR OUTRO LADO, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FORAM BASTANTE PERTINENTES À MINHA INVESTIGAÇÃO. AO MESMO TEMPO EM QUE DOIS PROFESSORES VERBALIZAVAM AS DIFICULDADES DE IDENTIFICAÇÃO COM AQUELES PERSONAGENS, OS MESMOS TROUXERAM A MAIORIA DAS CONTRIBUIÇÕES E RELAÇÕES COM AS CENAS EXIBIDAS E AS SUAS PRÁTICAS DOCENTES.

OUTRO MOVIMENTO CURIOSO FOI A POLICA PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DA POSTURA PROFISSIONAL DO PROFESSOR SNAPE NA CENA EXIBIDA: EM UM PRIMEIRO MOMENTO, NENHUM DOS INTEGRANTES DESSE GRUPO QUESTIONOU OU REJEITOU AQUELA PERFORMANCE, PELO CONTRÁRIO, ATÉ SE IDENTIFICARAM EM CERTA MEDIDA. OUTRA CARACTERÍSTICA DESTES GRUPO FOI O FOCO QUE DERM AS ATITUDES DOS PERSONAGENS-ALUNOS DAS CENAS, TRAZENDO SITUAÇÕES SUAS DE SALA DE AULA SEMELHANTES ÀS EXIBIDAS NO FILME. O GRUPO SE DIVIDIU AO ELEGER UM PROFESSOR PELO QUAL SE IDENTIFICARAM: DOIS PROFESSORES RELATARAM SE IDENTIFICAR COM A EMPOLGAÇÃO E AMISTOSIDADE DO PROFESSOR FILIO, OUTRO PROFESSOR SE IDENTIFICOU COM A FRIEZA E COMANDO DA PROFESSORA ROLANDA, E O ÚLTIMO COM O PROFESSOR ALVO-DUMBLEDORE, POR PASSAR UM AR DE SEGURANÇA E DE POSSUIR MUITO CONHECIMENTO.

3º GRUPO FOCAL

SÃO PROFESSORES
MUITO TRADICIONAIS
NÉ? O QUE O CARA**
FAZ ALI É UMA
REPETIÇÃO,
REPETIÇÃO...



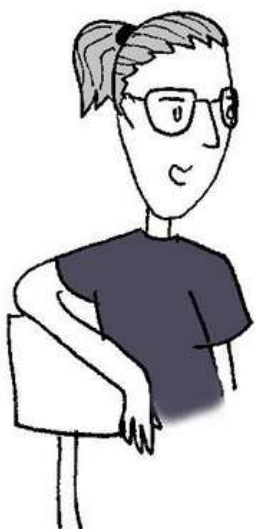
EU JÁ OUVI MAIS
DE UMA VEZ DOS
MEU ALUNOS QUE
EU NÃO SOU BRAVA
O SUFICIENTE PRA
SER PROFESSORA,
PORQUE ELES
FAZEM UMAS
COISAS E EU FICO:
"AI GENTE..."

**A PROFESSORA SE REFERE AO PERSONAGEM FILIO FLITWITCK.

MESMO QUE O CARA DA PENINHA TENHA SIDO MAIS CONVENCIONAL, NA QUESTÃO DA REPETIÇÃO, ACHO QUE A EMPOLGAÇÃO PELA MENINA EM TER CONSEGUIDO, ACHO QUE ME FILIO MAIS A ELE.



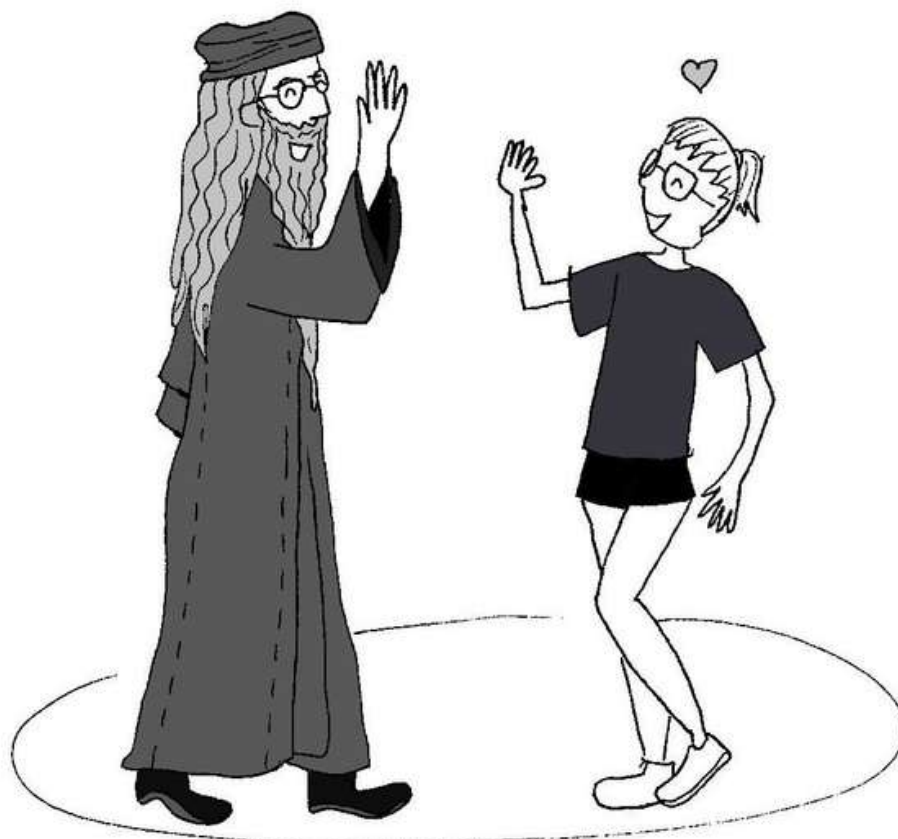
VALORIZA A APRENDIZAGEM, NÉ?



EU VALORIZO TAMBÉM, MAS GOSTEI DA IRONIA DA MINERVA!



O MEU PERSONAGEM PREFERIDO É O DUMBLEDORE; PARECE ANTIÉTICO QUE ELE DÁ MUITO MAIS IMPORTÂNCIA PRO HARRY DO QUE PROS OUTROS, MAS É PORQUE ELE SABE DA PROFECIA, ENTÃO ELE SABE QUE É O HARRY QUE VAI MATAR O VOLDEMORT. MAS EU GOSTO DELE PORQUE EU ACHO QUE ELE VÊ O ALUNO PRA ALÉM DO ALUNO; VÊ ENQUANTO PESSOA, DE EXPLORAR AS POTENCIALIDADES DAQUELE INDIVÍDUO, ALÉM DO SEU CONTEÚDO.



NESTE ÚLTIMO GRUPO, AS PARTICIPANTES SE COLOCARAM DE FORMA MAIS CRÍTICA EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES CONSIDERADOS MAIS AUTORITÁRIOS (SNAPE E MINERVA) E MAIS IDENTIFICADAS COM PROFESSORES MAIS AFETUOSOS (FILIO E DUMBLEDORE)

ALÉM DAS DISCUSSÕES ENTRE AS PARTICIPANTES SOBRE AS IDENTIFICAÇÕES DELAS COM AQUELES PERSONAGENS, AO COMENTAREM SOBRE O QUE VIAM, COMENTAVAM TAMBÉM SOBRE SUAS CRENÇAS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM.

FOI POSSÍVEL OBSERVAR A BUSCA DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS ENTRE AS DOCENTES, FENÔMENO QUE É COMENTADO POR GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA (2005, P. 55) QUANDO DISSERTAM SOBRE A NECESSIDADE SOCIAL DE ENQUADRAR A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM ALGUNS TIPOS IDEAIS (...).

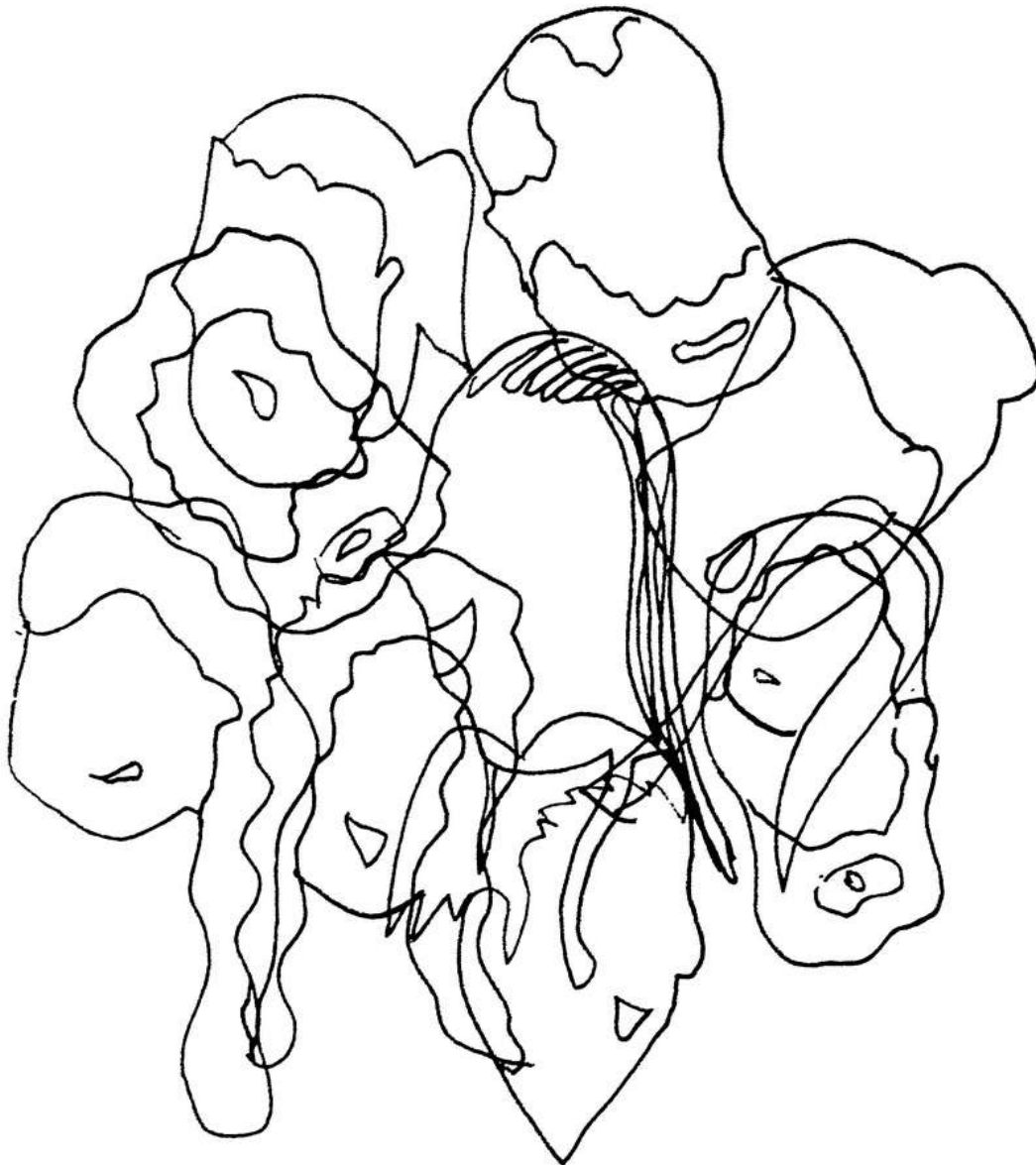
MINHA LEITURA DESTA GRUPO, PORTANTO, SE DEU NA COMPREENSÃO DO CINEMA POR UM VIÉS FORMATIVO, REFORÇANDO A IMPORTÂNCIA DO OFERECIMENTO DE ESPAÇOS DE DISCUSSÃO COMO OS QUE OCORRERAM NESTA PESQUISA, COM A "FINALIDADE DE INVITAR A RECONSTRUIR TRAYECTORIAS PROPIAS COMO DOCENTES, SEJA COMO ESPIGADORES, COMO PERFORMATICOS, BRICOLAGEROS O RIZOMATICOS (VALLE, 2012).



O ÚLTIMO GRUPO FOCAL FOI COMPOSTO POR QUATRO PROFESSORAS E NENHUMA DELAS SE CONHECIA. TRÊS DELAS TINHAM FORMAÇÃO EM LETRAS, E UMA EM HISTÓRIA. SÃO PROFESSORAS NA FAIXA ETÁRIA DOS 30 E 40 ANOS. FOI UM GRUPO CURIOSO, POIS DUAS INTEGRANTES SÃO PROFESSORAS QUE ESTÃO AFASTADAS DA SALA DE AULA (UMA DELAS TRABALHA COM CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E A OUTRA TRABALHA NA DIREÇÃO DE ESCOLA). ENTRETANTO, FORAM PARTICIPANTES QUE MESMO DISTANTES DA SALA DE AULA, AINDA SE ENTENDEM COMO DOCENTES, E PORTANTO ESTABELECEM ÓTIMAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS DISCUSSÕES. OUTRA CURIOSIDADE DESTES GRUPO, QUE DIFERE UM POUCO DOS OUTROS DOIS É A RELAÇÃO QUE AS INTEGRANTES POSSUÍAM COM A OBRA: UMA DELAS SE COLOCOU COMO MUITO FÃ DO UNIVERSO DE ROWLING E A OUTRA SE MOSTROU MUITO CONHECEDORA DA OBRA POR MEIO DA FILHA, TAMBÉM FÃ DA HISTÓRIA.

FOI UM GRUPO, PORTANTO, MAIS AFETIVO EM RELAÇÃO AOS PERSONAGENS, O QUE TAMBÉM TORNOU-O BASTANTE PARTICIPATIVO, NÃO SENDO MUITO NECESSÁRIO QUE HOUVESSE A MINHA INTERVENÇÃO PARA MOBILIZAR AS SUAS FALAS. FORAM PROFESSORAS QUE TAMBÉM SE MOSTRARAM MOTIVADAS PARA CONVERSAR SOBRE AS SUAS DOCÊNCIAS A PARTIR DAQUELES PERSONAGENS. PERCEBI NESSE GRUPO UMA REJEIÇÃO TOTAL À PERFORMANCE DO PROFESSOR SNAPE NA CENA DE SUA AULA, AO MESMO TEMPO EM QUE HOUVERAM IDENTIFICAÇÕES COM A AUTORIDADE DA PROFESSORA MINERVA. AS PROFESSORAS SE IDENTIFICARAM COM DIFERENTES ASPECTOS DE TODOS OS PROFESSORES DAS CENAS, MENOS O PROFESSOR SNAPE; PORTANTO PERCEBERAM MUITAS INTERSECCIONALIDADES ENTRE ESSES PERSONAGENS QUANDO CONVIDADAS A SE IDENTIFICAREM COM OS MESMOS.

AS INTERSECÇÕES E DISTANCIAMENTOS
DAQUELES PEQUENOS GRUPOS DE
PROFESSORES, SÃO PARTE DOS
TRANSBORDAMENTOS QUE OCORRERAM
NAQUELES ENCONTROS.



AO MESMO TEMPO QUE ENRIQUECEM, TAMBÉM
DELIMITAM SOBRE QUAIS E DESDE QUAIS
PROFESSORES AQUELES PERSONAGENS
INTERAGIRAM.

COMPREENDO QUE UM ESPAÇO TÃO BREVE DE
ESCUITA E DE COMPARTILHAMENTO NÃO ME
ARMA DE CONCLUSÕES, CERTEZAS E
RESULTADOS.



À MIM, INTERESSA O
DESEMARANHAR...



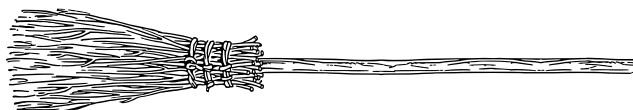
PORÉM, SOU FILHA DOS
EMARANHADOS.

OS ENCONTROS FOCAIS FORAM PARTE IMPORTANTE DESSE PROCESSO INVESTIGATIVO, E FOI NESSAS CONVERSAS COM ESTES PROFESSORES QUE ME PROPUZ TAMBÉM A PENSAR JUNTO COM ELES SOBRE AQUELAS CENAS, AQUELES PERSONAGENS E AS NOSSAS HISTÓRIAS. APESAR DE HAVER UMA DISTÂNCIA TEMPORAL, CULTURAL E GERACIONAL ENTRE A OBRA HARRY POTTER E A MAIORIA DOS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DAQUELA CONVERSA, PODE-SE ESTABELECEER MUITAS INTERSECCIONALIDADES COM AQUELES PERSONAGENS, ASSIM COMO MOVIMENTOS DE TENSÃO E RESISTÊNCIA JUNTO DELES.

ENTRETANTO, O MAIS BONITO DE TODO ESSE PROCESSO, FOI PERCEBER O QUANTO ESSAS IMAGENS PARTILHAM SIGNIFICADOS ENTRE NÓS, DOCENTES, DE FORMA MUITO COLETIVA: É NO DIÁLOGO, É NO COMPARTILHAR DESSAS EXPERIÊNCIAS E NESSES ESPAÇOS DE CONTATO QUE NOS PERCEBEMOS, ATRAVESSADOS OU NÃO, POR DISCURSOS ORILINDOS DESSAS NARRATIVAS.

VI PORTANTO, NOS ENCONTROS DE COLEGAS DOCENTES COM PERSONAGENS-PROFESSORES, UM PROCESSO DE PRODUÇÃO DE EXCESSOS, CORTES, RASGADURAS, RUPTURAS OU RACHADURAS QUE RESISTEM À PREVISIBILIDADE (...). É AQUI QUE, COM FREQUÊNCIA, O CONHECIMENTO É CRIADO ENQUANTO SE ENFRENTAM CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS. (IRWIN, 2008)

CECI NE PA LA FIN



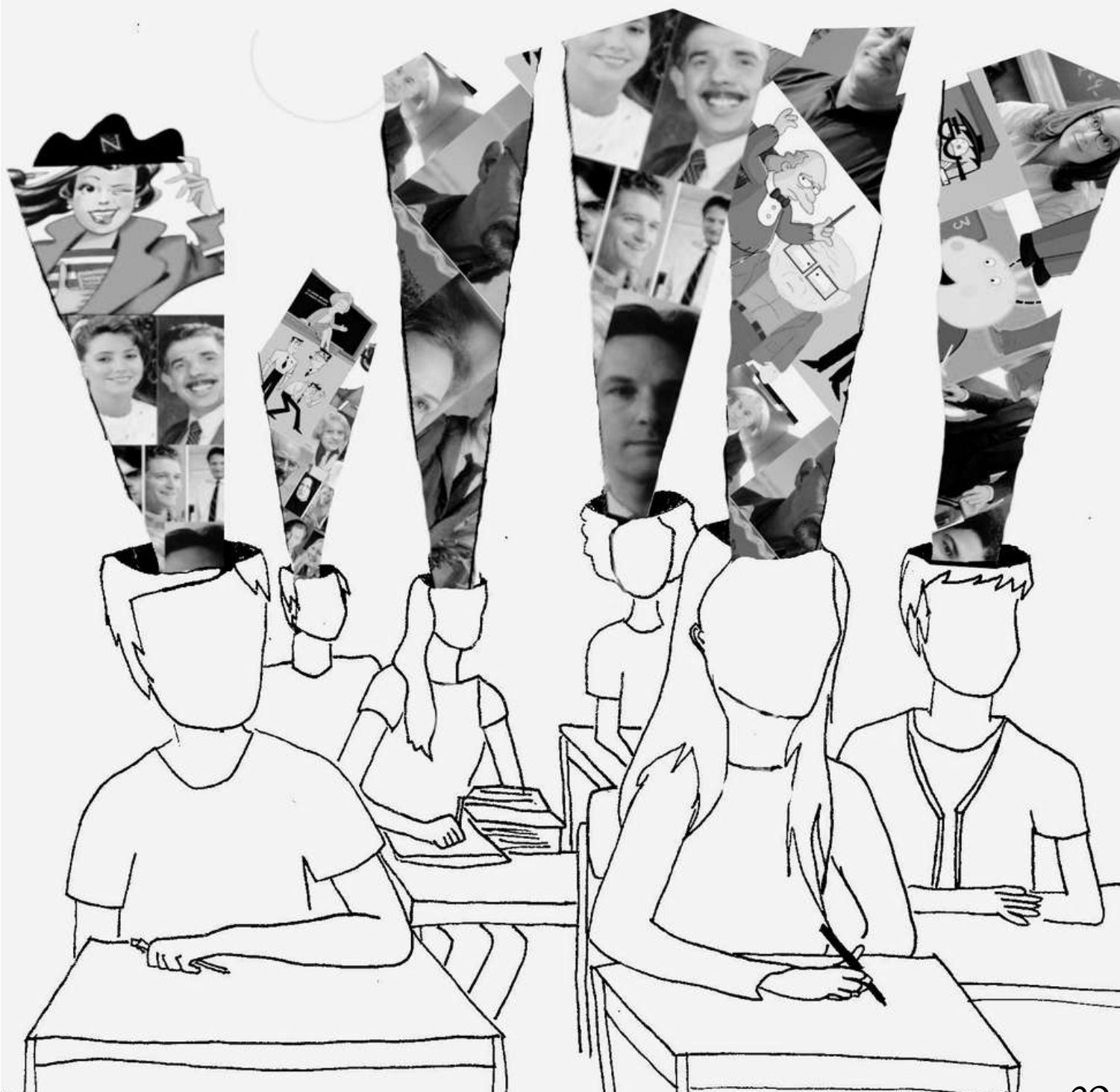
OS PROFESSORES
DO CINEMA
(CO)HABITAM AS
MINHAS
DOCÊNCIAS...



E O QUE SE ESPERA
DE MIM É (TAMBÉM)
CONSTRUÍDO POR
ESSES HABITANTES.

A EXPECTATIVA DO ESTUDANTE TAMBÉM É
CONSTRUÍDA A PARTIR DO SEU
IMAGINÁRIO DO QUE É UM PROFESSOR.

UM IMAGINÁRIO CONSTRUÍDO A PARTIR DO QUE
ESSE ESTUDANTE, E A SOCIEDADE DA QUAL ELE
FAZ PARTE, CONSUME EM TERMOS DE IMAGENS
QUE REPRESENTAM A DOCÊNCIA.





E EU? COMO ATUO
SOBRE MIM NESSE
LAGO DE
EXPECTATIVAS?

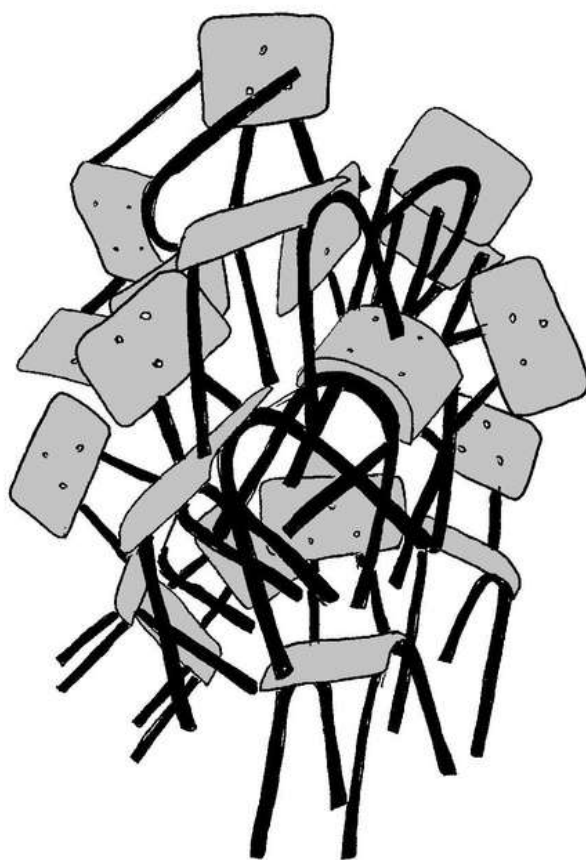
Imagens de
originais
uma mesma
fonte

SUBVERSÃO E AMPLIAÇÃO DAS
FONTES;

SUBVERSÃO DO JÁ VISTO;

MIRADAS QUE SE OPOENEN Y GENERAN
MIRADAS DISTINTAS (VALLE, 2012,
P.154)

A DOCÊNCIA ÀS VEZES É UMA
BANGUNÇA...



É MISTURA DE DISCURSOS, DE
SENTIMENTO, DE POSIÇÃO DE
PODER, DE PARADOXOS...

EU NÃO TENHO EMPATIA

"TINHA QUE FAZER B.O!"

DÁ VONTADE DE SUMIR,
DE TROCAR DE
PROFISSÃO.

NÃO GOSTO DAQUELA
TURMA

INSUPORTÁVEL

"É COISA DE GURI..."

CULTURA DO
CANCELAMENTO

"VAMOS FAZER UM
PROJETO PENSANDO
NESSA DEMANDA."

A EDUCAÇÃO É O LUGAR
DO ACOLHER!

COMO SE LIDA COM
ALUNO RACISTA?
(SEM MAGIA)

"A MINHA MÃE DISSE QUE
NÃO VAI DAR EM NADA!"

"O MEU FILHO..."

COMO SE LIDA COM
ALUNO MISÓGINO? (SEM
MAGIA)

COMO SE LIDA COM
ALUNO QUE FAZ
APOLOGIA AO NAZISMO?
(SEM MAGIA)

"TRANQUILO GURIZADA, A
GENTE NÃO VAI SER
PRESO, A GENTE NÃO É
PRETO!"

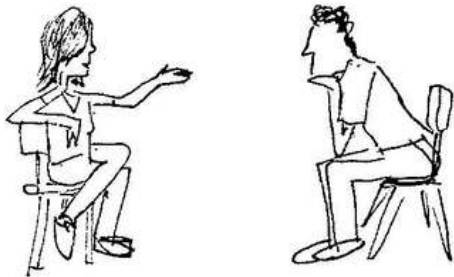
PRA QUÊ? PRA ELES
DEPOIS TIRAREM SARRO
NO GRUPO DO
WHATSAPP?

"NÃO É UMA QUESTÃO
CONCEITUAL, É UMA
QUESTÃO ESTÉTICA."



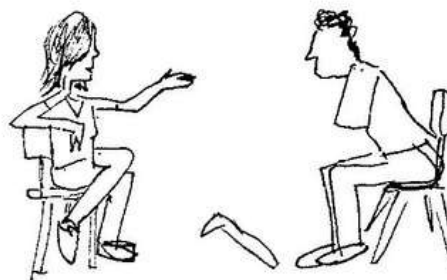




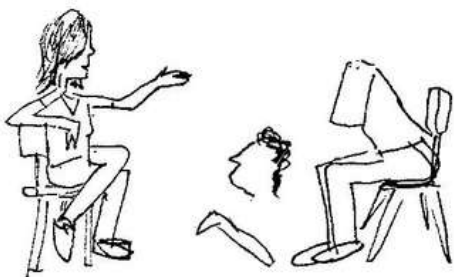


PENSO QUE GERAR ESPAÇOS PARA
QUE SE DISCUTA AS IMAGENS DA
DOCÊNCIA...

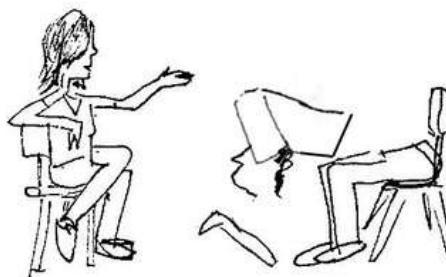
POSSA SER UM PROCESSO QUE
DESACOMODE....



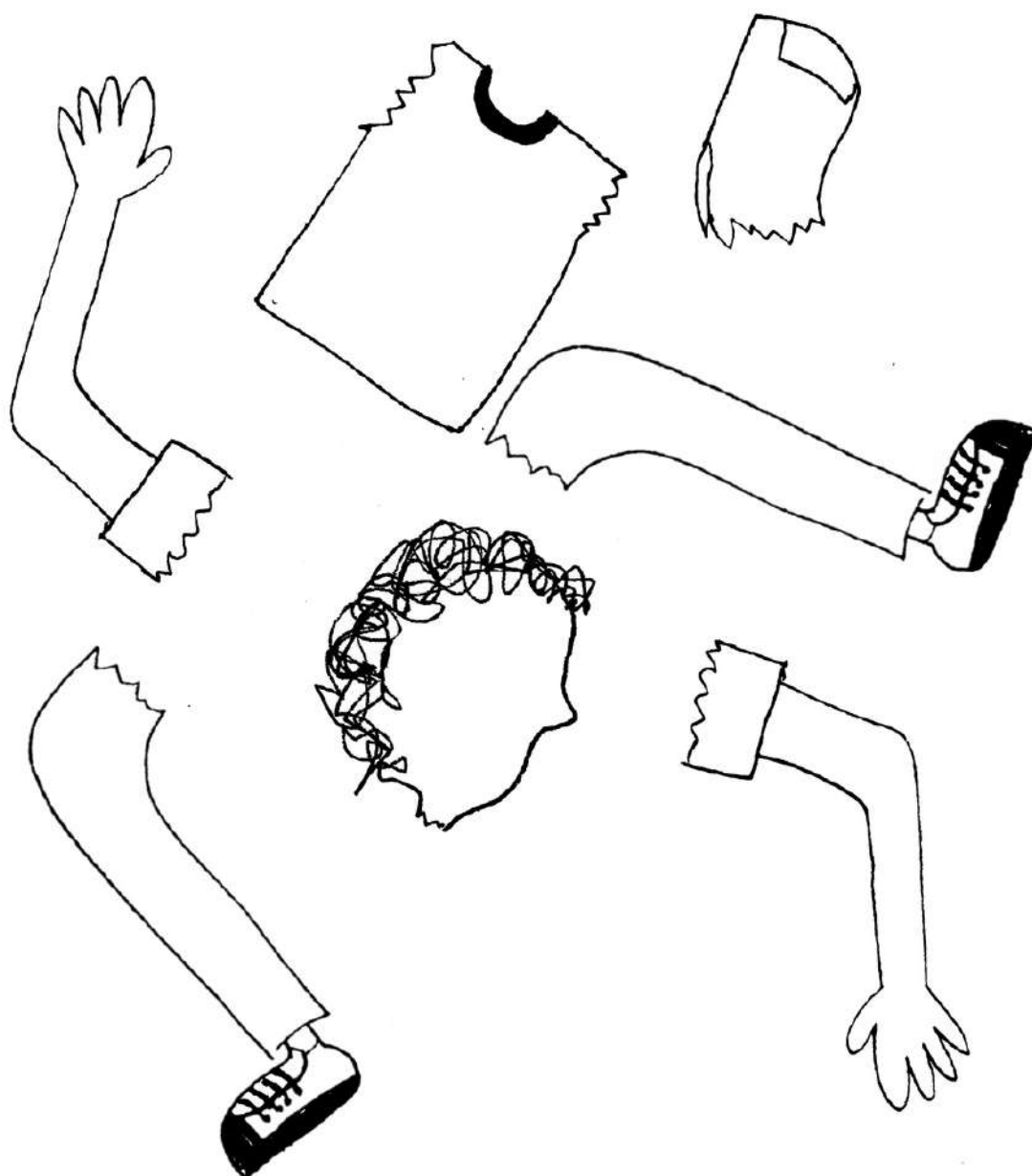
GERE SUPERFÍCIES DE CONTATO....



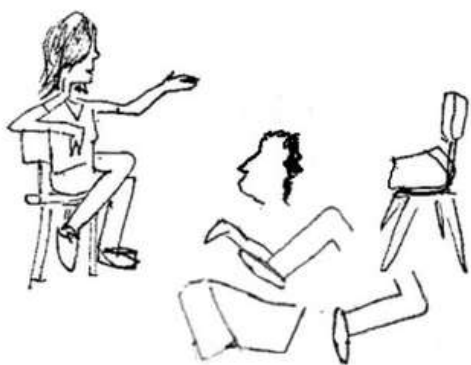
OU ZONAS DE TENSÕES NÃO SÓ COM
ESSES PERSONAGENS....



MAS TAMBÉM ENTRE NÓS
MESMOS.

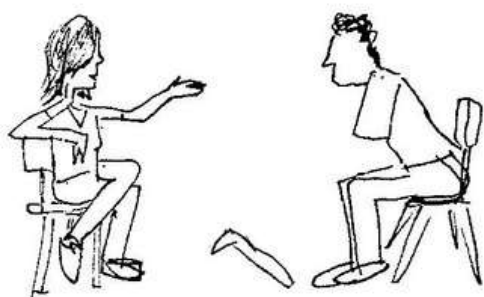
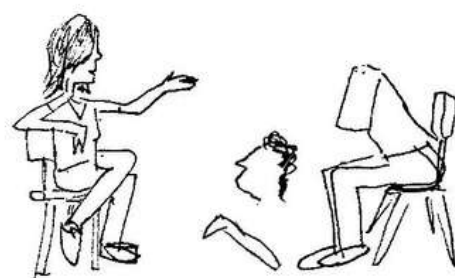


ÀS VEZES PODE SER UMA EXPERIÊNCIA
INCÔMODA, COMO É ALGUMAS VEZES O
PESQUISAR, O LECIONAR, O
DESENHAR...



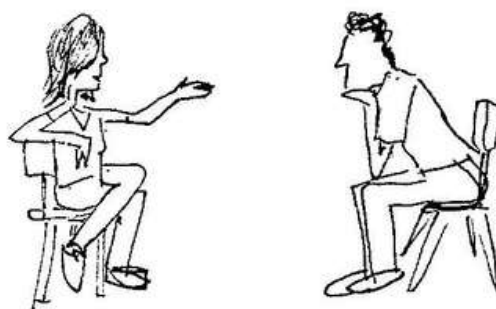
MAS DESDE QUANDO SE RECONHECER...

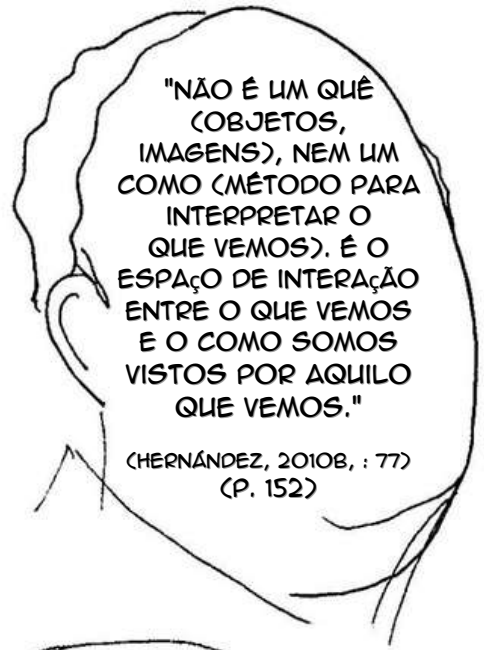
OU SE DESVINCULAR DE UMA IMAGEM...

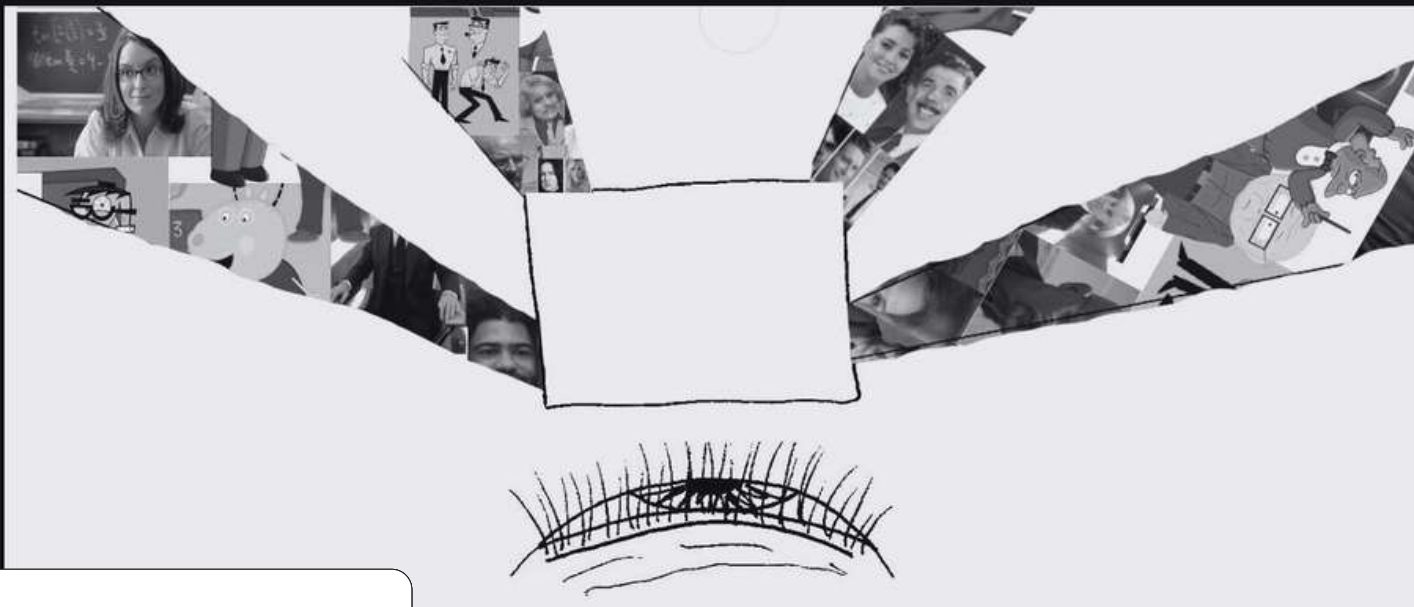


É UM PROCESSO SOLITÁRIO...

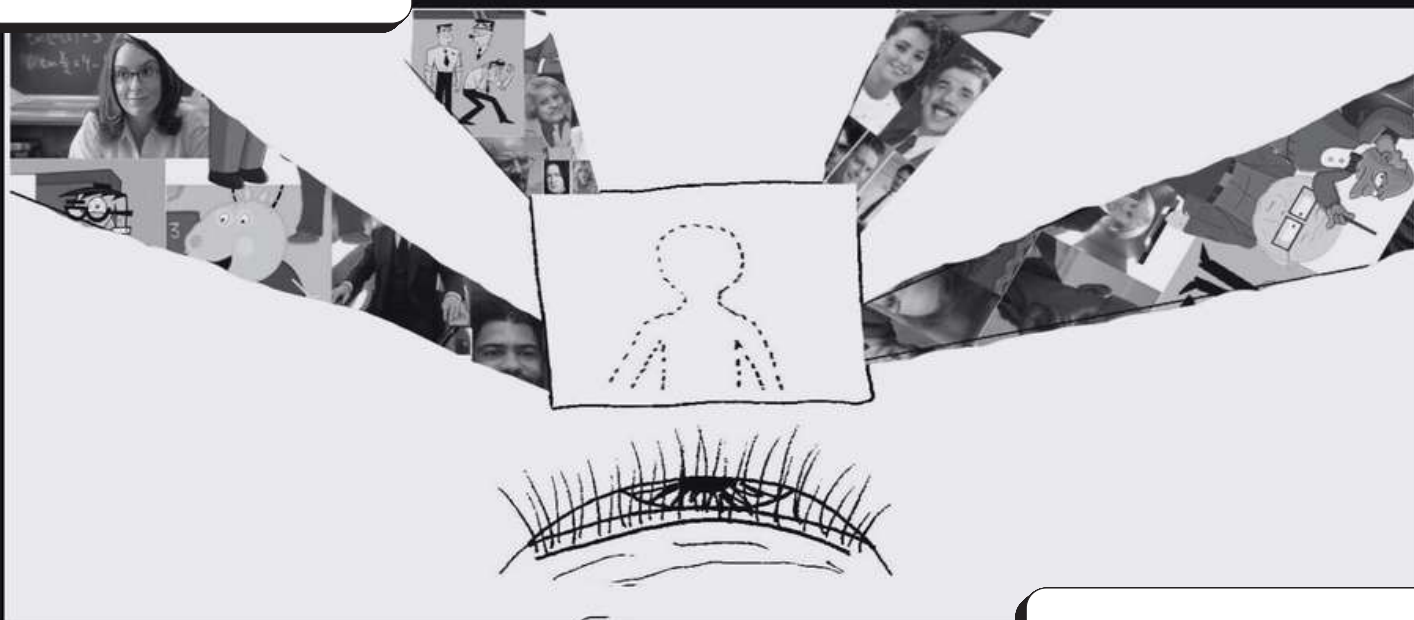
OU PASSIVO?



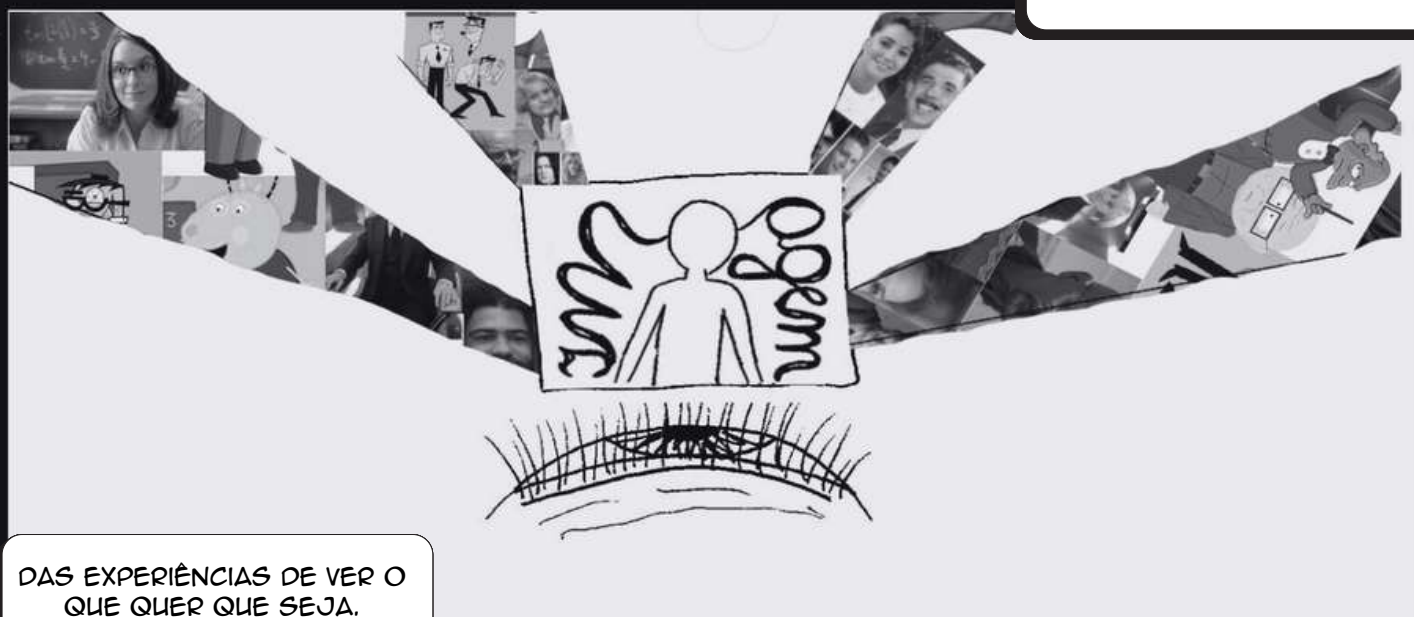




SER CONSCIENTE...



DOS PROCESSOS...



DAS EXPERIÊNCIAS DE VER O QUE QUER QUE SEJA.



E O ESPAÇO PARA TODOS ESSES
PROCESSOS SÓ PODE ACONTECER COM O
FORTALECIMENTO DA ARTE-EDUCAÇÃO!

"A ARTE COMO LINGUAGEM
AGUÇADOURA DOS SENTIDOS
TRANSMITE SIGNIFICADOS QUE
NÃO PODEM SER TRANSMITIDOS
POR MEIO DE NENHUM OUTRO TIPO
DE LINGUAGEM, TAL COMO A
DISCURSIVA OU A CIENTÍFICA.
DENTRE AS ARTES, AS VISUAIS,
TENDO A IMAGEM COMO MATÉRIA
PRIMA, TORNAM POSSÍVEL A
VISUALIZAÇÃO DE QUEM SOMOS,
DE ONDE ESTAMOS E DE COMO
SENTIMOS." (BARBOSA, 2010, P.
99)





TENTO PROPOR, COM ESSA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA,
DIFERENTES MODOS DE CONSTRUIR EXPERIÊNCIAS SOBRE A
DOCÊNCIA....

ONDE SE POSSA APRENDER E DESAPRENDER COM O
CINEMA! (FRESQUET, 2007)

POR ÚLTIMO, RELATO UMA SITUAÇÃO QUE ACONTECEU COMIGO ESSES DIAS NA ESCOLA:



AO SAIR DE UMA SALA PRA OUTRA, NA TROCA DE PERÍODOS, ME DEPAREI COM DOIS ALUNOS DO SEXTO ANO BRINCANDO NOS CORREDORES...



ACCIO FIREBOLT!!!

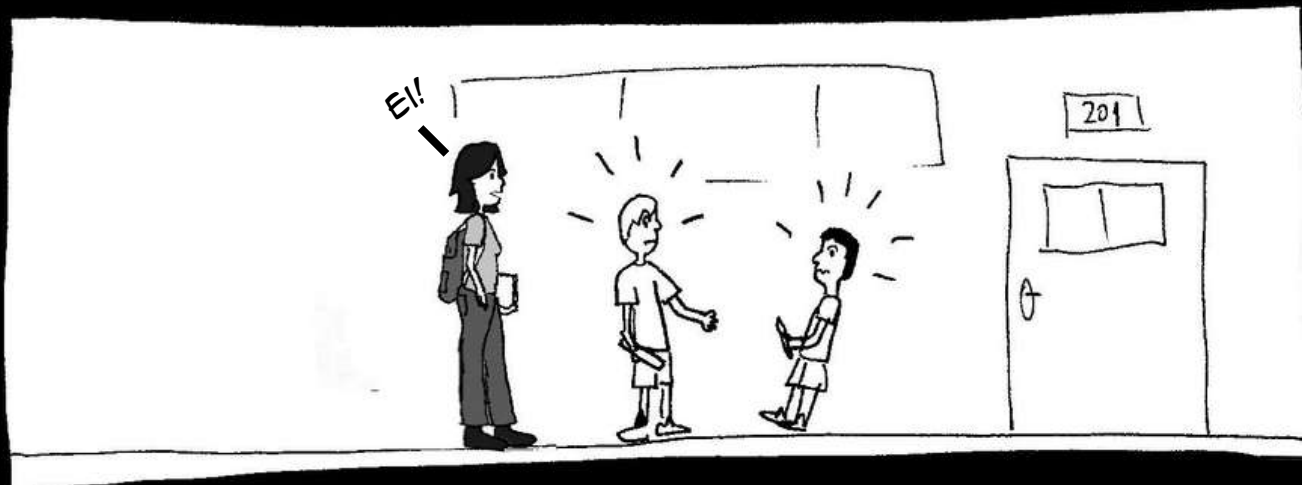
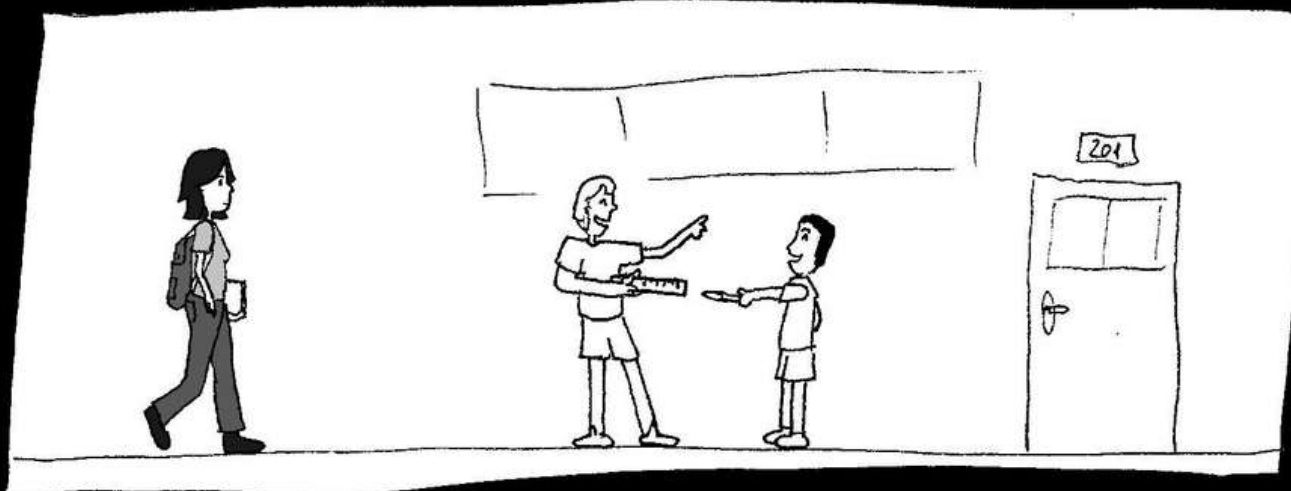
AQUA ERUTO!!!

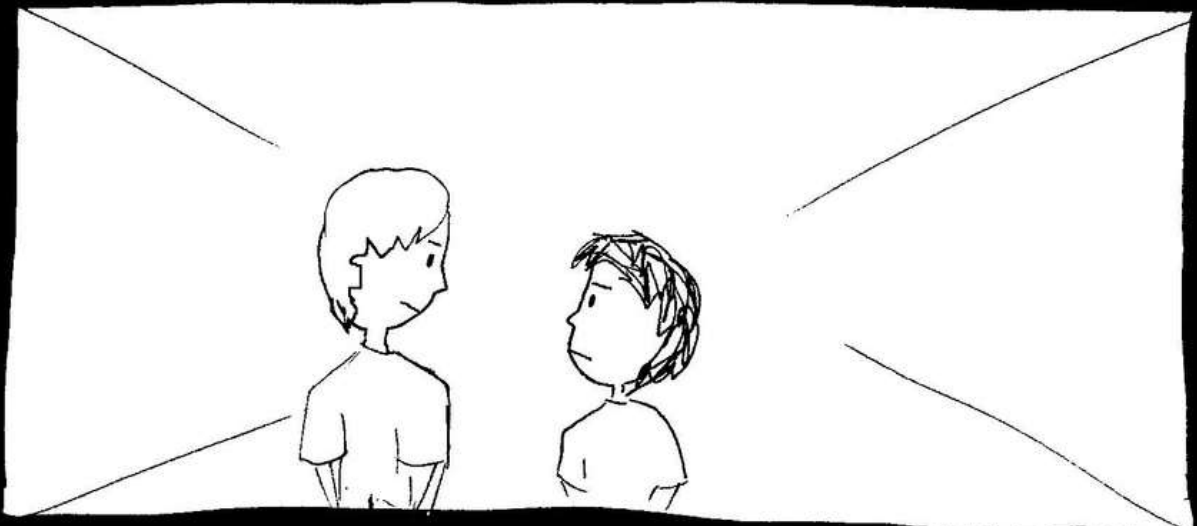
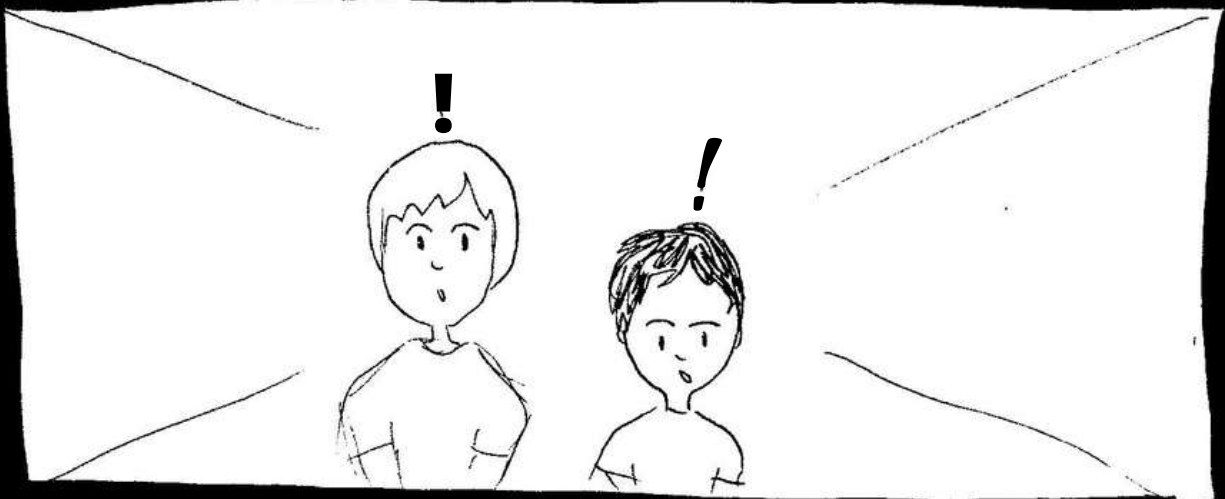
UM DELES EMPUNHAVA UMA RÉGUA E OUTRO UMA CANETA. AO ME APROXIMAR, PERCEBO QUE ELES ESTÃO PROFERINDO PALAVRAS AO APONTAREM ESSES OBJETOS UM PRO OUTRO...

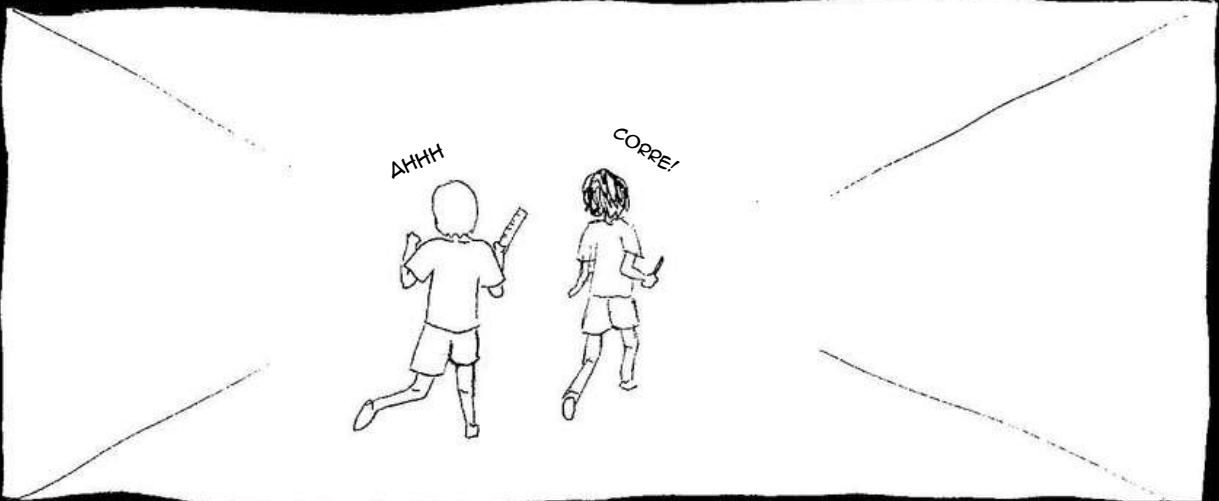
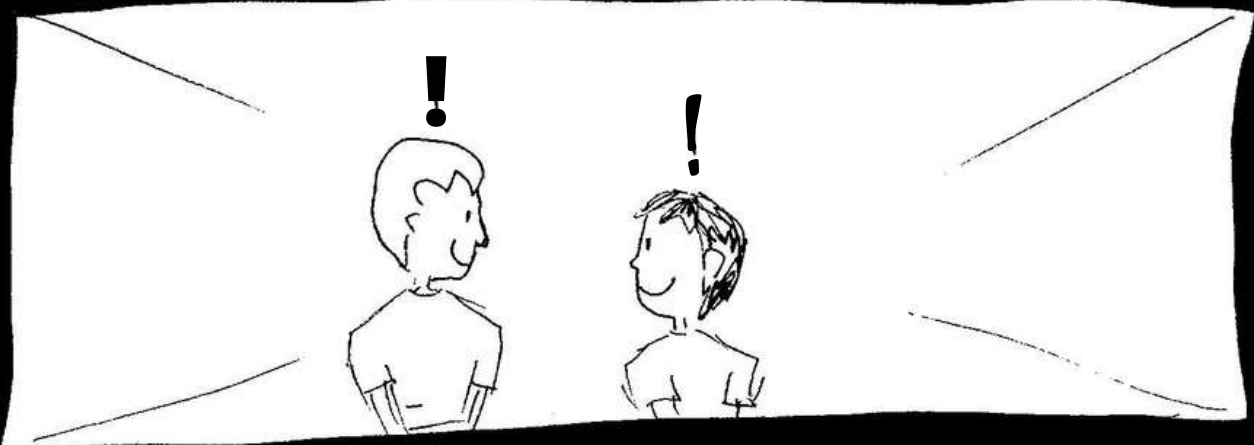


ESSAS PALAVRAS ERAM, NADA MAIS NADA MENOS, QUE FEITIÇOS DO HARRY POTTER!!

RESOLVI ENTRAR NA BRINCADEIRA!









2.1 ISSO NÃO É (um)A DISSERTAÇÃO

– *Como posso voltar? Eu já não sou mais quem eu fui!*

– *Lembre-se de quem você é!*

Mufasa (O Rei Leão)

O texto que aqui se apresenta é um anexo à dissertação, relato de um processo de investigação que teve como produto final uma dissertação de mestrado em quadrinhos. A dissertação é o quadrinho que se encontra nas primeiras páginas deste documento. É ali o lugar dos atravessamentos, das influências, das referências, das leituras, dos estudos, das análises e das (in)conclusões que desenvolvi ao longo de dois anos no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os caminhos que me levaram a essa investigação se relacionam diretamente com a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Existem fronteiras muito fluídas no que se entende como trajetória pessoal, acadêmica e profissional: eu habito esses lugares e eles me habitam; e habito outros e sou e estou em outros lugares igualmente, ao mesmo tempo ou não. Esses deslocamentos de ir e vir, de me colocar ou de me retirar do que me é caro, representam os movimentos que me fizeram entender quais caminhos investigativos davam conta de minhas inquietações. Durante o processo de experiência investigativa me ative aos meus modos de ser e de atuar no mundo enquanto pesquisadora, professora e artista. Ao percorrer os caminhos da pesquisa, me reconheci e pude nomear-me em esferas nas quais já circulava como pesquisadora, professora e artista. Explano sobre esse percurso nas seções que seguem.

2.1.1 Sobre uma criança consumidora e produtora de imagens

Durante a infância e a juventude, estive cercada de artefatos visuais que há pouco tempo compreendi como fundamentais para minha constituição enquanto sujeita. Filha única durante 18 anos, possuía muitos períodos fora da escola que precisavam ser preenchidos por distrações que fossem acessíveis para minha família. Uma criança, portanto, exposta desde muito cedo à televisão, ao consumo de fitas

VHS¹ (era frequentadora assídua das vídeo-locadoras do bairro), ao videogame e às narrativas gráficas, como as revistas em quadrinhos. Possuo memórias muito claras de momentos específicos da infância em que estes artefatos estavam presentes: a primeira ida ao cinema, quando assisti ao filme *Os 101 Dálmatas* (1961) dos estúdios Disney²; a primeira vez que vi *O Rei Leão* (1994)³, e do quanto aquela história reverberou em minha vida; e também a emoção de “virar”⁴ minha primeira fita de videogame, *Yoshi Island* (1995), da empresa japonesa Nintendo.

Por fim, lembro de desenhar/copiar incansavelmente os personagens de meus desenhos, animações e histórias em quadrinhos preferidas. Uma delas era a série *Turma da Mônica*, do cartunista Maurício de Souza (inclusive eu questionava incansavelmente Andrea, minha mãe, para que ela respondesse o quanto achava que os personagens desenhados por mim eram parecidos ou não com os originais). Apesar de ter uma infância rodeada de primos e de possuir vínculos saudáveis com colegas de escola e vizinhos, minha condição de filha única me proporcionava muitos momentos de solidão. Meus interlocutores, então, se materializavam nos inúmeros personagens das mídias gráficas e, principalmente, audiovisuais que me faziam companhia. Essas mídias, conseqüentemente (e inconscientemente, na época), colaboraram nos meus modos de ler o mundo.

2.1.2 Porque uma dissertação em quadrinhos?

As histórias em quadrinhos são consideradas por muitos pesquisadores como uma linguagem artística envolta de seus próprios funcionamentos e especificidades, cuja leitura e construção desenvolvem práticas interpretativas únicas. Compreendendo-a, portanto, como essa linguagem singular, que não está a favor apenas da ilustração do texto escrito, mas também envolta da influência de outras linguagens na sua constituição, como a pintura, o desenho e a literatura. Os quadrinhos possuem também uma fortíssima proximidade com as linguagens cinematográficas, no que diz respeito, por exemplo, a sequenciação das imagens. É

¹ Sigla para *Video Home System* (Sistema Doméstico de Vídeo), formato de reprodução de vídeo muito popular nos anos 1980 e 1990.

² Na ocasião, os estúdios remasterizaram o filme original e o lançaram em VHS, promovendo, então, uma reexibição nos cinemas em 1991.

³ Fato ilustrado na página 5 da dissertação.

⁴ “Virar” era o termo utilizado quando se concluía um jogo de videogame.

por esse motivo que o teórico e quadrinista Will Eisner (1989), chamou as histórias em quadrinhos de Arte Sequencial, termo que busca dar conta do efeito de encadeamento entre imagem e texto característico dessa linguagem, assim como tantos outros, como o “comix”, a “graphic novel”, “quadrinhos adultos”, “quadrinhos independentes”, “visual novel” e as “narrativas gráficas”. Ainda que muitas vezes o surgimento de novos termos e adjetivos acompanhe movimentos e posicionamentos estéticos de grupos e artistas em torno das ideias e ações no meio, é importante perceber que, apesar dos problemas implicados em tais nomenclaturas, eles delimitam uma mídia e seu campo específico. (FRANZ, 2015, p. 24).

As histórias em quadrinhos abrangem diversos gêneros e podem ser de diferentes tipos; são direcionadas para diferentes públicos e em diferentes formatos. Entretanto, é muitas vezes associada somente às narrativas ficcionais, por ser esse o gênero dentro dos quadrinhos que acabou popularizando-se. Por essa razão, a história em quadrinhos foi frequentemente descrita erroneamente como um gênero paraliterário ou, de forma pejorativa, como sub-literário (GROENSTEEN, 2004, p. 22). Isso fez com que essa linguagem acabasse sendo excluída de diferentes espaços de produção artística, literária e, também, científica.

Atualmente, a academia vem se abrindo mais a modos de pesquisar que fogem aos moldes tradicionais e estandardizados (DEORRISTT, 2018). É uma trajetória incipiente, que deve continuar se expandindo. Em relação às narrativas sequenciais, menciono alguns trabalhos. Em 2015, Nick Sousanis defende nos EUA uma tese de doutorado totalmente produzida em quadrinhos, com o título *Desaplanar*. Na pesquisa de Sousanis (2015) a imagem é um suporte para o texto, em que se busca os entendimentos e as conciliações entre ambos. Em uma perspectiva filosófica, o autor reflete justamente sobre a relação entre as palavras e as imagens na sociedade contemporânea. Também em 2015, Pedro Franz apresentou sua pesquisa de mestrado intitulada *Incidente em Tunguska* pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em que parte de sua dissertação está em uma linguagem poética quadrinística. Nela, o autor tem como mote um evento real (uma misteriosa explosão na Sibéria, próxima ao rio Tunguska, em 1908) e a partir dele cria uma narrativa visual ficcional que discute as interlocuções entre as linguagens cinematográficas e a dos quadrinhos. Sua pesquisa ainda se desdobra para uma exposição dessas produções, com o propósito de discutir as fronteiras entre a Arte Contemporânea e as Histórias em Quadrinhos (doravante HQ). Em 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, Aline Daka da Rosa Derroist defendeu a dissertação em quadrinhos *Mulheres Caídas: cacografias*

na educação. Nela, a autora traz de forma visual-ensaística, poética e fragmentada, os atravessamentos de diferentes mulheres – desobedientes e marginais – na (des)Educação, e na sua trajetória pessoal enquanto artista e educadora. Por fim, cito a experiência investigativa de Vinicius Finger, *A construção das narrativas quilombolas: história, antropologia e política* (2019), tese de doutorado defendida pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). O autor se utilizou da história em quadrinhos para se debruçar sobre as formas discursivas produzidas sobre quilombos no Brasil. Finger usa essa linguagem não meramente como modo de ilustração, mas como o principal modo de comunicar sua análise.

A partir desses exemplos, é possível identificar que há distintas maneiras de “dizer” o que compreendemos, como nos vemos e como sentimos as experiências no mundo. Sobre a minha investigação, me percebo em processos de pesquisa “não-convencionais” desde que passei a me permitir, enquanto uma estudante de Artes Visuais, a exploração de meus processos de criação dentro do campo da Arte. Identifico-os como tão potentes investigativamente quanto qualquer outro método e linguagem investigativa.

O movimento de me colocar de forma ativa dentro desses processos, com trabalhos autobiográficos, resultou em meu trabalho de conclusão de curso: *Sala de Jaula: das violências e violações escolares* (2017). Com base nas minhas experiências de sala de aula – como estudante e como professora –, e nos discursos proferidos nesses espaços por meus estudantes e por colegas professores, construo um caminho investigativo que funciona como uma teoria-prática-processo. O resultado dessa experiência gerou estudos de visualidades do meu contexto escolar, bricolagens minhas em cima dessas imagens e o registro escrito dos discursos proferidos nesses espaços. As produções da referida pesquisa giraram em torno das violências – físicas e simbólicas – de um cotidiano docente em uma instituição de ensino, perpassando as formas como a instituição se organiza, como são abordados os conteúdos curriculares e como se estabelecem as relações de poder, dentre outras questões (ver figuras 1 e 2).

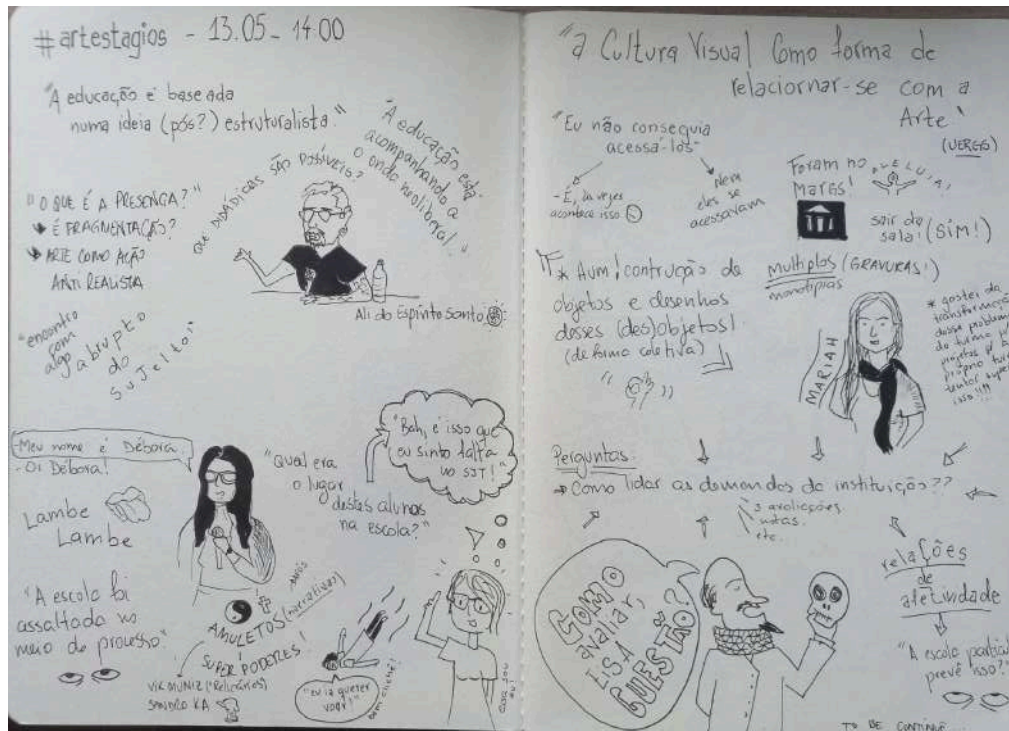


Figura 3 - Relatório de estágio de 2019.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

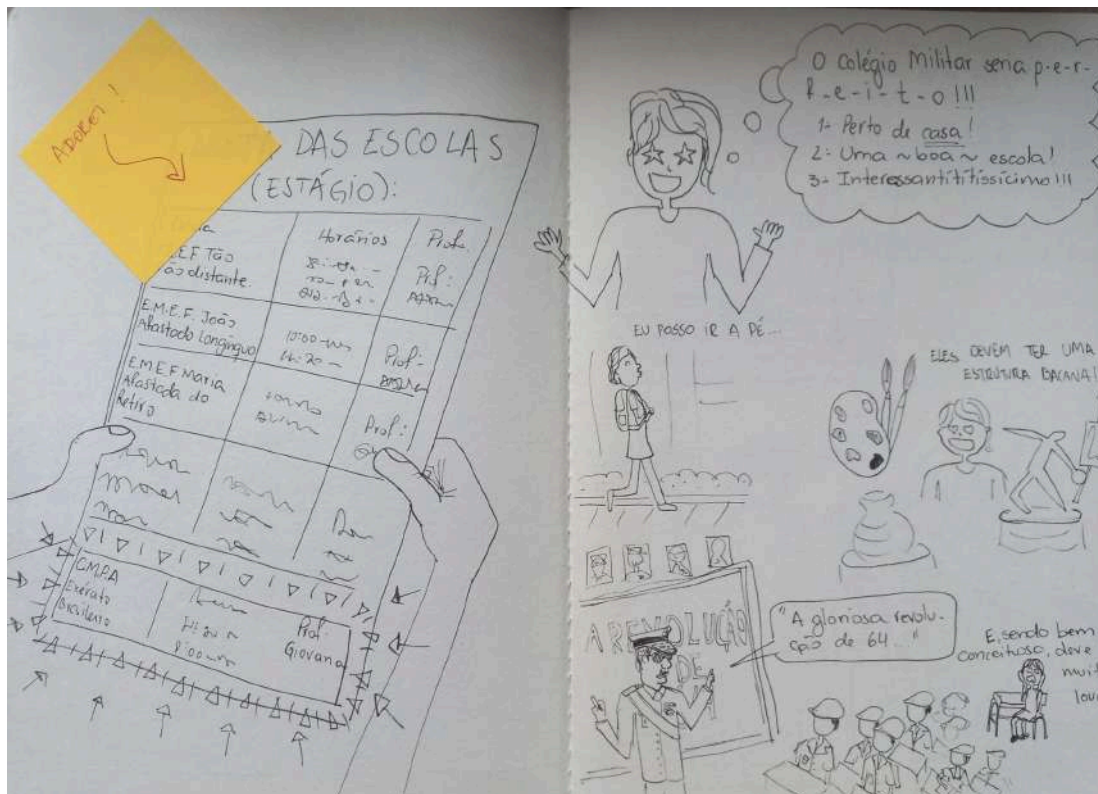


Figura 4 - Relatório de estágio 2019

Fonte: arquivo pessoal da autora.

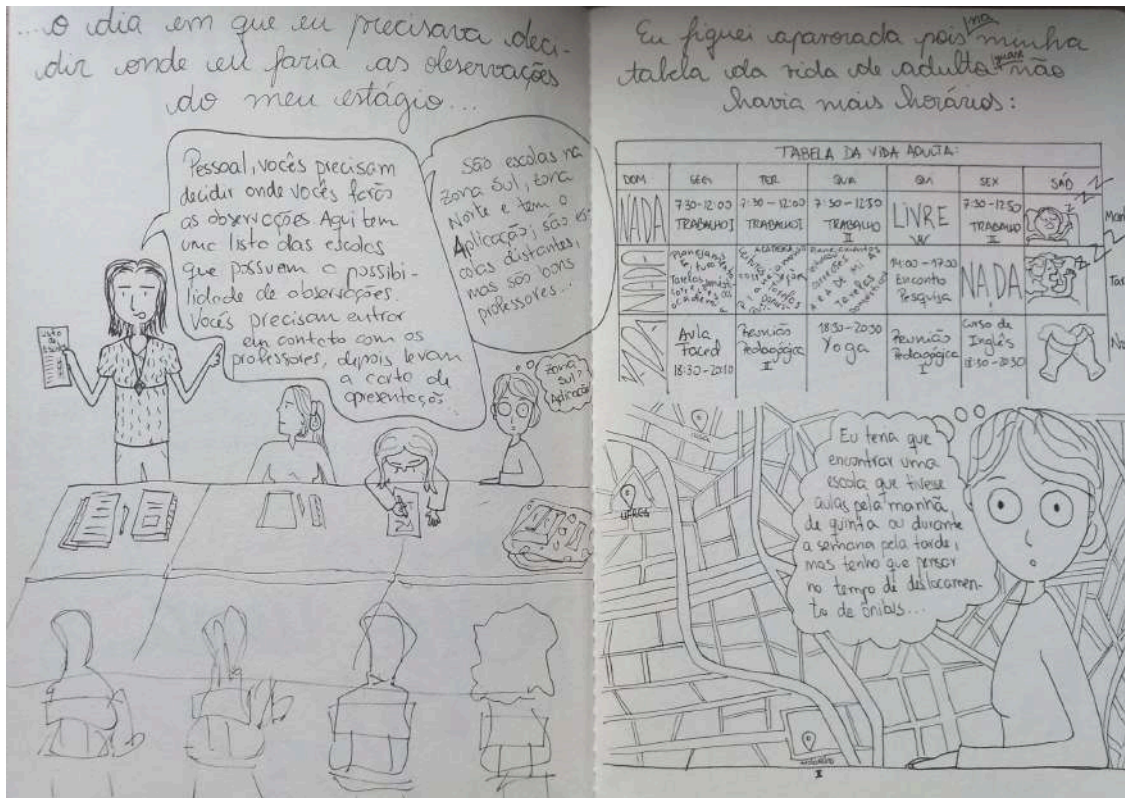


Figura 5 - Relatório de estágio
Fonte: arquivo pessoal da autora.

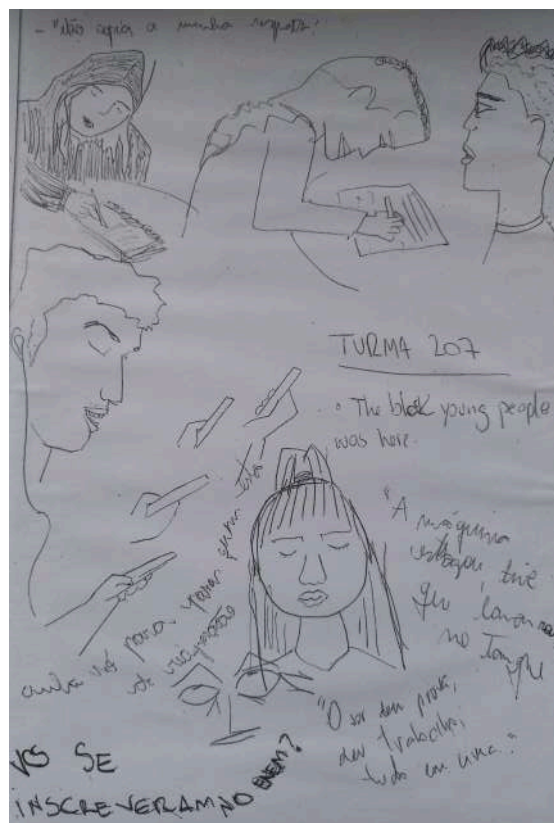


Figura 6 - Relatório de Estágio
Fonte: arquivo pessoal da autora.



Figura 7- Relatório de Estágio
 Fonte: arquivo pessoal da autora.

Resgato minhas experiências com processos investigativos autobiográficos⁵ desenvolvidos por meio de linguagens artísticas para que essas experiências ajudem a elucidar minha identificação com tais perspectivas e modos de dizer. Entendo que é com e pelas linguagens artísticas que me sinto mais confortável enquanto pesquisadora. Nesta dissertação não seria diferente. Aqui a experiência em Arte se dá por meio dos quadrinhos e em contato com a linguagem cinematográfica. O que se busca é a fruição de uma experiência visual, estética, poética e fragmentada possibilitada pela linguagem da narrativa gráfica, considerando-a como um ato de percepção estética e esforço intelectual (EISNER, 1989, p. 7).

O texto que aqui se apresenta, portanto, é um anexo escrito, apresentado para sintonizar o/a leitor/a verbalmente à paisagem do trabalho a/r/tográfico⁶ em

⁵ Na ocasião destas pesquisas eu ainda não havia entrado em contato com as teorias de pesquisa autobiográficas, abordadas pelos estudos de Fernando Hernandez e Rifá; entendo-as dessa maneira após os estudos para essa investigação de mestrado. A pesquisa autobiográfica se configura como uma metodologia qualitativa que permite atingir uma compreensão do passado, do presente e do futuro dos sujeitos e sua vida social, de modo a valorizar formas de ver e vivenciar o mundo desde seus protagonistas e seus contextos. Tal metodologia será melhor abordada no capítulo 2 deste texto.

⁶ Uma das teorias metodológicas de Pesquisa Baseada nas Práticas cuja “abordagem inclui métodos de pesquisa qualitativa que fornecem respostas a questões que têm a ver com atitudes, sentimentos,

História em Quadrinhos e para que conheça os caminhos investigativos que fizeram com que eu chegasse naquela produção. O que fiz é uma dissertação que se desenha, pois é essa a linguagem que pessoalmente se apodera de meus processos investigativos. Vejo-a, em consonância com Hernández (2013) como “(...) um tipo de narração que fala a partir de si mesmo e não de si mesmo.” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 53) e, desta forma, “a escritura se transforma, assim, em um recurso através do qual se cria ou recria experiência em que o corpo se encontra inserido e na sua relação com os outros.” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 53).

São pelos mesmos processos previstos nos estudos da Cultura Visual sobre as constituições dos sujeitos por meio das imagens que busco uma sensibilização e uma afetação pelas imagens produzidas nesse trabalho. Há que se fazer algo pela amplitude das experiências em educação, pois há crianças/jovens/adultos mais visuais, que exercem as suas experiências sensíveis intelectivas de mundo desse modo (DERROIST, 2017, p. 116).

As palavras deste anexo informam minhas fontes de pesquisa, trazem referências de imagens que colaboraram para as minhas produções, assim como os conceitos dos pesquisadores da cultura visual e da cinematografia que me deram aporte teórico durante minha investigação.

Sobre o meu processo artístico para o desenvolvimento desta pesquisa, considero que em diferentes etapas do trabalho houve diferentes processos: em um primeiro momento não estabeleci um roteiro, por exemplo, e busquei como fonte a minha própria rotina e minha própria história enquanto uma consumidora de imagens e como uma pesquisadora que também é professora. Portanto utilizei fotografias de infância/adolescência, e também fotografei alguns momentos que compunham esse meu existir nestes lugares (o escritório onde eu estudo e preparo as minhas aulas, a minha imagem diante das telas do computador e celulares - espaços estes em que majoritariamente se deram grande parte do meu mestrado -, minha rotina de ida e vinda da escola no transporte público, imagens da minha infância e adolescência). Com base nestas fotografias, realizei autorretratos e desenhos em papel, com canetas nanquim. Em um segundo momento, no último ano da pesquisa, estruturei um roteiro, no qual já estabeleci como se organizaria a narrativa da pesquisa. A partir deste momento, passei a seguir de maneira mais disciplinada as etapas do processo, desenhando conforme a ordem dessa organização, e pensando o

sensações, percepções e construções sociais de sentido” (DIAS, 2013, p. 16). Esse conceito será mais desenvolvido no item 3 deste anexo.

processo do desenho dentro de um cronograma; portanto, estabelecia, muitas vezes, um número de páginas a serem desenhadas ou tratadas por semana. Como disparador criativo, realizei pesquisas de imagens que eu julgasse interessantes para a confecção das minhas cenas, e a partir delas, criava meus desenhos. Outra escolha importante, foi o uso de colagens em alguns momentos da pesquisa, pois também entendia o meu processo nesse lugar “antropofágico”: de apropriação das imagens que circulam nos temas abordados por mim na pesquisa, principalmente oriundos das audiovisualidades (como o cinema, a teledramaturgia, etc). E por último, na etapa em que desenho os meus colegas professores nos encontros focais, utilizei como referência os *frames* das gravações dos encontros, criando a narrativa e as visualidades desta etapa a partir deles. Por possuir como referência de desenho a linguagem quadrinística, coloco como escolha o uso destas referências na produção de minhas imagens, havendo momentos em que pode ser identificada uma escolha por um desenho mais realista, e em outros, por um desenho mais identificado com a estética do desenho feio, sendo essa fronteira entre estes dois estilos, uma grande potencialidade dos desenhos nesta pesquisa.

2.1.3 Eu sou aquela professora na tela? Você é aquele aluno na tela?

Passo a ter consciência da influência dos atravessamentos de imagens midiáticas na minha constituição quando me insiro no mundo da docência. Ao refletir especificamente sobre as produções audiovisuais, começo a perceber, na vivência dos espaços educacionais, o quanto meus estudantes são afetados pelas imagens, que inundam suas casas, estão em seus artefatos tecnológicos, presentes em seu lazer e em suas produções de sala de aula. Percebo, então, que as crianças com as quais interagi e interajo todos os dias possuem relações muito semelhantes com as que eu estabelecia com as mídias que consumia. Eram elas, as imagens midiáticas, que motivavam a minha maneira de pensar, agir, vestir.

Henry Jenkins (2009) analisa esse tipo de fenômeno e afirma que “as crianças usam histórias para fugir de certos aspectos de sua vida real, ou para reafirmá-los” (JENKINS, 2009, p. 246). Essas produções estão, portanto, em suas conversas, nas roupas que vestem, na mochila que escolhem, nos materiais que utilizam, nas produções escolares que realizam e nos personagens que elegem como seus heróis. Kerry Freedman (1998) considera que “estas formas de cultura visual han influido en

la vida de los jóvenes con gran intensidad incluso al disponibilizar formas de comprender a sí mismos en relación con la experiencia vivenciada por el protagonista de la película”. Em consonância com a autora, identifico que grande parte dessas produções funciona como um modo de os estudantes se perceberem e se constituírem enquanto sujeitos.

Atuando como professora em ambientes formais de ensino, me atento também aos caminhos e às frestas pelas quais algumas produções audiovisuais se introjetam e constroem imaginários nos espaços educativos, a ponto de, inclusive, estabelecer papéis em agentes da escola, como funcionários, professores, diretores das instituições de ensino, etc.

Para identificar o quanto as produções audiovisuais, que possuem como pano de fundo a escola, mobilizam e constituem também os sujeitos professores, me acompanha nessa pesquisa as minhas próprias experiências com o audiovisual. Esse modo de investigação autobiográfica busca, segundo Lutiere Dalla Valle (2012):

(...) generar relatos alternativos para la comprensión de la imaginería que cerca las imágenes filmicas de la docencia producidas por el cine de tal manera que su potencial narrativo pueda desvelar la interrelación entre las dimensiones subjetivas y colectivas al confrontar sus sentidos y significados dentro de la cultura. (VALLE, 2012, p. 98)

Os imbricamentos da minha experiência docente em interação com meus pares e das imagens que nós – professores – e eles – os alunos – consomem me mobilizam para a necessidade da prática atenta de leitura dessas imagens. A reflexão sobre a importância de uma metodologia de ensino de Arte que se preocupe com a alfabetização visual é o que mobiliza muitas investigações das pesquisadoras Ana Mae Barbosa (2008) e Analice Dutra Pillar (2006). Barbosa (2008) comenta que:

A educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de Arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como de obras de Arte. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a Arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte (BARBOSA, 2008, p. 71-72).

Na mesma esteira, Pillar (2006) discorre sobre a importância da educação para a visualidade quando exemplifica todos os agentes envolvidos nesse processo:

ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo (PILLAR, 2006, p. 15).

Para essa leitura atenta, o docente será o mediador do processo no qual objeto, autor, contexto e leitor estão imbricados.

A compreensão dos modos de agir e ser professor também são carregadas de significados construídos por narrativas que refletem valores, interesses político-sociais e econômicos. Sobre essa questão, Valle (2012, p. 71) afirma que é necessário “no centrarse en lo que las imágenes representan sino en lo que las imágenes quieren o hablan de nosotros en cuanto sistemas de representación y de construcción de la mirada.”

Ao me colocar de forma autobiográfica nesta investigação, portanto, anseio por uma compreensão mais afetiva dessas relações, de modo a refletir sobre o quanto eu atuo ou me distancio de comportamentos, espaços e leituras de mundo representados nas produções audiovisuais. Não faz parte do escopo deste trabalho, mas considero importante mencionar a necessidade de a leitura de imagens estar cada vez mais presente nos currículos de formação docente para, assim, fortalecerem-se as competências para compreender as imagens que consumimos e que nos constituem.

Vários são os questionamentos evocados por mim quando passo a observar as relações da audiovisualidade com as construções sociais que atuam sobre nós, docentes: o quanto o professor construído pela indústria cinematográfica constitui a professora Carolina? O quanto eu me reconheço (ou não) nestes papéis? O quanto me identifico, de modo fluído, no personagem-professor autoritário, ou no amoroso, ou no intolerante ou no acolhedor? Ou quais são as linhas de tensões entre esses agentes e como elas me atravessam? Entretanto, é preciso deixar claro que não penso ou pensei em respondê-las; pessoalmente e em termos de investigação, me interessa muito mais os processos de desacomodação que estes questionamentos suscitam, as superfícies de contato que estabeleço com tais temas e as tensões que esses temas geram. Estas perguntas, que como qualquer pergunta, mobilizam o que antes estava imóvel e desacomodam algumas certezas, são uma parte de minhas flutuações dentro deste processo investigativo autobiográfico. Como já mencionado, não busquei ou

busco respostas, mas me detenho nos espaços ou fissuras dos emaranhados escolares, que possam gerar zonas de partilha, de reflexão e de identificação com aqueles que também se deixam experienciar dentro destes espaços formativos escolares.

2.1.4 A obra que me escolheu

Ao longo de minha circulação por vários lugares e das relações com diferentes estudantes, de diversas faixas etárias, me deparei com muitas “modas” e “ondas” de consumo desses grupos, que sempre transbordavam nas suas produções de sala de aula. Presenciei “ondas” mais fortes do consumo dos animes e dos mangás japoneses, assim como a dos super-heróis da série Marvel; outras ondas recentes, que agora percebo um enfraquecimento, são a do K-pop⁷ e das danças do aplicativo *TikTok*. Por outro lado, existem obras que conseguem circular e se manter em diferentes espaços e gerações. Isso é mérito, claro, das suas qualidades estéticas e formais, mas também é resultado de um aparato muito bem elaborado mercadologicamente. Tomo como exemplo a franquia *Harry Potter*. A série de livros da britânica J.K. Rowling, que dá nome à marca, é a mais vendida da história. Considerando todos os livros, são 490 milhões de cópias vendidas no mundo⁸.

A história contada nos livros gira em torno de um menino chamado Harry Potter. A história começa quando Harry, que é órfão e mora com seus tios, completa onze anos. No dia de seu aniversário, Harry recebe a visita de Hagrid, um funcionário da Escola de Magia de Bruxaria de Hogwarts. Ao menino se revela algo que seus tios haviam lhe escondido: ele é um bruxo. Harry também descobre que seus pais foram mortos por Lord Voldemort, um bruxo das trevas que tentou também matá-lo quando Harry era um bebê. O garoto não morreu, mas Voldemort perdeu parte significativa de seus poderes. Essa história tornou o menino famoso no mundo bruxo. A partir desse mote, os livros da série contam cada um dos anos de Harry na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, para onde ele foi enviado com o propósito de aprender o necessário para viver na sociedade bruxa. No decorrer da saga, o menino

⁷Música pop coreana.

⁸Cf. <<https://g1.globo.com/Noticias/PopArte/o,,MUL102716-7084,00.html> . Acesso em: 10 mar. 2023.

passa por várias aventuras, geralmente ao lado de seus amigos Hermione e Rony, para evitar que Voldemort retome o poder.

Os estúdios Warner Bros adaptaram os livros para o cinema, fazendo com que os filmes entrassem para a lista das maiores bilheterias da história. Segundo o site *boxofficemojo.com*, ligado à plataforma IMDb (Figura 12) o filme *Harry Potter e as Relíquias da Morte Parte 2* (2011) está na 16^o posição desse ranking.

Top Lifetime Grosses

Worldwide ▾

Data as of Apr 10, 1:39 PDT

< Previous page 1-200 of 1,000 Next page >

Rank	Title	Lifetime Gross	Year
1	Avatar	\$2,923,706,026	2009
2	Avengers: Endgame	\$2,799,439,100	2019
3	Avatar: The Way of Water	\$2,312,731,059	2022
4	Titanic	\$2,256,141,288	1997
5	Star Wars: Episode VII - The Force Awakens	\$2,071,310,218	2015
6	Avengers: Infinity War	\$2,052,415,039	2018
7	Spider-Man: No Way Home	\$1,921,847,111	2021
8	Jurassic World	\$1,671,537,444	2015
9	The Lion King	\$1,663,075,401	2019
10	The Avengers	\$1,520,538,536	2012
11	Furious 7	\$1,515,341,399	2015
12	Top Gun: Maverick	\$1,493,491,858	2022
13	Frozen II	\$1,453,683,476	2019
14	Avengers: Age of Ultron	\$1,405,018,048	2015
15	Black Panther	\$1,349,926,083	2018
16	Harry Potter and the Deathly Hallows: Part 2	\$1,342,359,942	2011

Figura 8 - Reprodução do ranking de maiores bilheterias do cinema.

Fonte: https://www.boxofficemojo.com/chart/top_lifetime_gross/?area=XWW. Acesso em 10 abr 2023

Mais recentemente, os filmes *Animais Fantásticos e onde habitam* (2016), *Animais Fantásticos: Os Crimes de Grindelwald* (2018) e *Animais Fantásticos: Os Segredos de Dumbledore* (2022), ambientados no universo do bruxo – os famosos *Spin-off*⁹ – lotaram novamente as salas de cinema. O recente game *Hogwarts Legacy* (2023), jogo eletrônico de RPG de ação desenvolvido pela Avalanche Software, também tornou-se um sucesso de vendas dentro deste mercado. O jogo é ambientado

⁹ Nos meios de comunicação, chamamos de *Spin-off* obras derivadas a partir de outra obra já existente, podendo haver variação da linguagem artística ou não.

no final do século XIX do universo de *Harry Potter*. O alcance da série, como pode-se perceber, é tão grande que até hoje agrega fãs de diferentes gerações¹⁰ e contextos sociais.

Como já mencionado, o sucesso da franquia se deve à sua qualidade estética e formal dentro do gênero que se propõe, mas também a uma rede muito bem estruturada e atenta de investidores e produtores (incluindo a própria Rowling, autora da série) ao comportamento da indústria cultural recente. Esses agentes entenderam que, no funcionamento do mercado de produção audiovisual, na qual *Harry Potter* está estabelecido hoje, é necessário que haja uma transmidiação, ou seja, uma inserção de diferentes linguagens que se relacionem com essa história para que ela não cesse e não se esvazie (e conseqüentemente continue vendendo). Portanto, o fenômeno transmidiático em *Harry Potter* vai muito além do universo dos romances para o cinema: está no universo dos games, nas redes sociais, como o *Instagram* e o *TikTok*, passando também por peças de teatro e parques de diversões ambientados no universo bruxo. É curioso, inclusive, os funcionamentos dessa narrativa em espaços nos quais os espectadores conseguem sair do lugar de passividade, para assumir um lugar de cocriação deste universo, como nas redes sociais. É o que Henry Jenkins (2009) nomeia como fantasia produzida em conjunto e cultura participativa. Segundo o autor:

O universo de Rowling, rico em detalhes, permite vários pontos de acesso. Algumas crianças se imaginam parentes dos personagens principais, como Harry Potter e Snape, claro, mas também de figuras menos importantes - os inventores das vassouras de quadribol, os autores dos livros didáticos, os chefes das agências citadas, colegas de classe dos pais de Harry Potter, e qualquer associação que lhes permita reivindicar um espaço especial para si mesmos na história.” (JENKINS, 2009, p. 246)

O fenômeno mundial *Harry Potter* é também entendido a partir de uma iconoclastia presente no contexto infantojuvenil. Valle (2012, p. 161) menciona que “además de la cultura juvenil utilizar estos códigos, la industria cinematográfica se ha

¹⁰Acho importante abordar, a partir desse contexto geracional da obra da escritora, sobre os últimos acontecimentos acerca de Rowling, que podem revelar uma mudança na recepção por parte do público. A autora publicou em 2020 alguns tweets em sua conta pessoal de cunho transfóbico, que vem repercutindo de forma bastante negativa em sua imagem e, conseqüentemente, em sua obra. Para o leitor que quiser aprofundar-se mais sobre o tema, sugiro a leitura do reportagem de *O Globo* <https://revistamarieclaire.globo.com/Feminismo/noticia/2021/12/por-que-falas-de-jk-rowling-fazem-ser-acusada-de-transfobia-entenda.html>

encargado de difundir objetos de consumo e introducir en el imaginario colectivo una serie de referencias y conceptos”.

Entende-se que *Harry Potter* é um sucesso internacional que ultrapassa fronteiras tanto continentais, quanto geracionais. É preciso observar, no entanto, que *Harry Potter* é uma obra de uma escritora britânica, que possui toda a sua ambientação na cultura daquele país: a escola de magia de Hogwarts é inspirada nos colégios internos daquela nação, a autoridade dos professores é inspirada em relações hierárquicas culturalmente enraizadas naquele contexto, e a própria organização dos estudantes bruxos em “casas” é também inspirada nas escolas mais tradicionais inglesas. Nesses três exemplos já se observa algumas lacunas que essas características possuem em relação ao contexto educacional brasileiro.

Por que, então, elejo essa narrativa para me provocar investigativamente, tendo em vista as diversas outras peças audiovisuais brasileiras que poderiam me servir de aporte para reflexões e análises? Essa escolha está relacionada a minha percepção do quanto obras como *Harry Potter*, mesmo que “distantes” culturalmente de nossa realidade, estão presentes no imaginário de gerações consumidoras dessa série, ainda que vinte e seis anos tenham se passado desde o lançamento do primeiro livro. Considero a narrativa de Rowling, portanto, bastante cristalizada no imaginário dos agentes mencionados, o que acaba os tornando bastante familiarizados e/ou identificados com os conflitos e os personagens da trama.

A circulação e a legitimação de artefatos midiáticos produzidos em contextos não-brasileiros faz parte do que Nestor Canclini (2007) nomeia como hibridismo cultural: um processo em que duas culturas antes distintas se mesclam abrangendo aspectos culturais, econômicos e políticos. Em seu livro *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (2007) o autor afirma que a modernidade latino-americana se estabelece em função dos processos de desterritorialização (simbólicas ou não), e esse movimento só é possível por conta dos multi-artefatos tecnológicos que passaram a democratizar-se nos grandes centros urbanos de nosso continente.

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas [...], do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais (CANCLINI, 2007, p. 216-217).

Harry Potter é, portanto, um exemplo de hibridização cultural, pois apesar de ser uma obra britânica, chega a um contexto latino-americano, e se introjeta no imaginário desses públicos.

Em relação à escolha do objeto de pesquisa, os filmes homônimos originados da série de livros de Rowling são produções que conseguem atingir os mais variados espectadores, e não somente o público leitor de livros. Optei, portanto, por explorar a adaptação audiovisual da série, especificamente o filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001). Esta escolha ocorre, também, pelos motivos a seguir: a) minha identificação e interesse investigativo pela linguagem audiovisual; b) minha pesquisa estar vinculada à linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, na temática Educação e Artes Visuais; c) nesta obra os personagens professores têm a sua primeira aparição e são apresentados ao público. Além disso, considero que o tempo da pesquisa não comportaria uma investigação que abarcasse todos os professores presentes na série, nem a trajetória das personagens já apresentadas no primeiro filme.

A saga *Harry Potter* torna-se para mim uma obra cinematográfica geradora de reflexões no que diz respeito aos modos de subjetivação e construção da figura do professor. Considerar e analisar a construção destes personagens fundamentais no mundo “trouxa”¹¹ e no mundo da magia, se constituiu como um caminho para a significação de processos e sentidos da(s) docência(s)¹², não só na compreensão coletiva, mas também subjetiva destes indivíduos. A Figura 9, apresentada a seguir, mostra uma cena do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.



Figura 9. – Cena do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001)
Fonte: https://harrypotter.fandom.com/pt-br/wiki/Minerva_McGonagall

¹¹ Expressão que faz referência aos humanos não bruxos, humanos sem magia.

¹² Uso aqui o plural pois não acredito que exista somente um modo de ser professor, pois esse é atravessado por aspectos subjetivos, sociais e contextuais, que o irão constituir durante toda a sua prática docente.

2.2. AQUELES EM QUE ME APOIO

O que segue está relacionado com os conceitos que dão embasamento à pesquisa. Considero a cultura visual como norteadora e importante pressuposto para o ensino de arte e para as significações sociais dos sujeitos por meio das imagens. Do mesmo modo, a cultura midiática, a identidade docente e as produções de si são conceitos que me dão suporte para o entendimento dos funcionamentos e da circulação das imagens no mundo contemporâneo; de como a identidade docente se constitui a partir (também) da mídia; e como as construções de si estão relacionadas a essas experiências sociais, culturais e tecnológicas. Apresento, a seguir, os caminhos teóricos que me deram aporte para o entendimento das relações entre as audiovisualidades e a docência.

2.2.1 Cultura Visual

Os estudos da Cultura Visual fundamentaram a análise empírica do filme escolhido para intermediar meus processos investigativos. Autores como Fernando Hernández (1998, 2005, 2007, 2010, 2011, 2013), Kerry Freedman (1998, 2006) e Ana Mae Barbosa (2008, 2010) forneceram subsídios para o entendimento desses artefatos da cultura como espaços de produção de sentidos particulares e pedagógicos na constituição dos sujeitos, os quais são gerados em um território de compartilhamento e disputas de significados que é a cultura. A pesquisadora Ana Mae Barbosa vem há muitos anos batalhando pelo ensino da Arte como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral de sujeitos, pois entende a Arte como

linguagem aguçadora dos sentidos que transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. (BARBOSA, 2010 p. 99)

Compreender os caminhos e as fissuras da construção desses sujeitos e dessas identidades a partir dos estudos da Cultura Visual se colocou como um processo importante nessa pesquisa. É com base nessa perspectiva que as tessituras do texto-imagens – o sujeito-professor em relação às suas representações no cinema; a minha experiência e de meus colegas enquanto educadores; e os impactos desses processos na formação de nossa identidade – se desenvolveram.

Convido-me a pensar uma peça audiovisual como um dispositivo para que possamos mobilizar aprendizados sobre nós mesmos a partir de um ponto de vista investigativo; e os estudos da Cultura Visual operam como esse convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito (HERNÁNDEZ, 2011a). Conforme o autor,

Os estudos da cultura visual nos permitem a aproximação com estas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e a criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades. (HERNÁNDEZ, 2007, p.37)

Os estudos da Cultura Visual têm colaborado cada vez mais com uma perspectiva de ensino que fortalece e legitima os vínculos entre a cultura e as visualidades. Essas visualidades vão desde o campo da Arte, até os meios de comunicação e da cultura popular, colocando-se como elementos que devem ser investigados e abordados conjuntamente. Além disso, esses movimentos

aspiran ir contra el ideario vigente que percibe las instituciones de la enseñanza como un lugar de adquisición de los saberes compartimentados, lineales y dislocados de las experiencias subjetivas de los sujetos, donde maestros y maestras se encuentran accedidos por contornos identitarios rígidos (VALLE, 2012, p. 150).

As novas concepções que surgiram dos estudos das visualidades contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da compreensão de como experienciamos as imagens em nosso cotidiano. Nesta pesquisa me propus a colocar o cinema e as imagens produzidas sobre a docência (a partir da peça audiovisual *Harry Potter e a Pedra Filosofal*) como um modo de articular diferentes maneiras de pensar, construir e relacionar experiências pessoais e coletivas com essa narrativa audiovisual.

2.2.2. Cultura midiática, identidade docente e produções de si

Há um aumento significativo da difusão da produção audiovisual e uma democratização dessa linguagem entre diferentes camadas da sociedade, como demonstrado nos dados da pesquisa da Kantar IBOPE Media de 2020. Nela se evidencia que nos últimos 3 anos o consumo de vídeo online cresceu mais de 84% no Brasil.



Figura 10 - Tabela dos dados da pesquisa Katar IBOPE Media.

Fonte:

https://www.kantaribopemedia.com/wp-content/uploads/2021/03/Inside-Video_A-Redescoberta.pdf

E o tempo que os usuários passam em frente às telas, assistindo a vídeos sob demanda, (através das plataformas de *streamings*, por exemplo), é de 1h49.



Figura 11 - Tabela dos dados da pesquisa Katar IBOPE Media.

Fonte:

https://www.kantaribopemedia.com/wp-content/uploads/2021/03/Inside-Video_A-Redescoberta.pdf

Essa exposição às telas tem aumentado exponencialmente desde que a democratização da televisão se estabeleceu no Brasil na década de 1950. A partir de então, as transformações sociais, econômicas e culturais são visíveis em nossa sociedade e os meios de comunicação têm contribuído para essas transformações.

Um exemplo bastante significativo é o da teledramaturgia que, segundo dois estudos de 2009 do Banco Interamericano de Desenvolvimento — BID — (FERRARA; CHONG, 2009, s/p.), ajudaram a moldar a visão das mulheres em relação a temas como o divórcio e os filhos de maneira crítica em nosso país. Segundo os autores “(...) a televisão desempenha um papel crucial na circulação de ideias, em particular em nações em desenvolvimento com uma forte tradição oral, como o Brasil (...)” (FERRARA; CHONG, 2009, s/p.). Como exemplos de teledramaturgia que trouxeram discussões sobre questões importantes podemos citar a novela “Vale Tudo” (1988) e “Dancing Days”(1978), que estão ilustradas nas Figuras 12 e 13.



Figura 12 - Cena da novela “Vale Tudo” (1988) - Rede Globo
Fonte: <https://11nq.com/T326W>



Figura 13 - Cena da novela “Dancing Days” (1978)
Fonte: <https://link.dev/8zIIQ>

De acordo com Ferrara e Chong (2009, s/p.):

Os enredos das novelas com frequência incluem críticas a valores tradicionais. Por exemplo, o sucesso de 1988 da Rede Globo, a novela *Vale Tudo*, apresentava uma protagonista que era capaz de roubar, mentir e enganar a fim de alcançar o seu objetivo de ficar rica a qualquer custo. A Globo também trouxe para a tela estilos de vida modernos e emancipação feminina em novelas como *Dancing Days*, transmitida em 1978, em que a protagonista feminina era uma ex-presidiária lutando para reconstruir sua reputação e recuperar o amor de sua filha adolescente (FERRARA;CHONG, 2009, s/p).

O artigo sugere que “alguns programas de televisão podem ser ferramentas para transmitir mensagens sociais muito importantes que ajudam, por exemplo, a lutar contra a disseminação de epidemias e promover a proteção dos direitos de

minorias” (FERRARA; CHONG, 2009, s/p.). O estudo aponta, ainda, dados que relacionam o número de divórcios e diminuição da taxa de natalidade em regiões em que o sinal de televisão é alcançado, em comparação com regiões em que não possuem o sinal da TV aberta. Em geral, a probabilidade de uma mulher ter um filho em áreas cobertas pelo sinal da Globo caiu 0,6 ponto porcentual a mais do que em áreas sem cobertura. A magnitude do efeito é comparável a de um aumento de 2 anos no nível de escolaridade das mulheres. (FERRARA; CHONG, 2009)

Assim como a teledramaturgia, o cinema também produz, como artefato cultural que é, diferentes discursos que colaboram para a construção de significados sociais. Refletir sobre a produção de conhecimento a partir da discursividade audiovisual, atualmente, é além disso aprender e desenvolver conhecimento nesta sociedade que se configura em redes, envolve no domínio e no acesso à informação. Dentro desse contexto informativo vimos surgir novas linguagens e novas formações culturais, nas quais os dispositivos informativos e os artefatos visuais atuam como objetos de circulação do conhecimento (PIRES; SILVA, 2014). Nestes movimentos, a imagem que se vê e que se reflete em um público frente à uma tela de cinema, se fixa em dispositivos mentais e sociais que, quase que organicamente, se manifestam e produzem modos de ser e estar em sociedade.

Walter Benjamin (1984) já afirmava que o cinema é um artefato cultural de dimensão coletiva que, através da reprodutibilidade técnica, facilita imagetivamente o processo de alienação sociocultural. É neste processo coletivo que ocorre a dessubjetivação do indivíduo. Ao tornar-se massa, o sujeito torna-se elemento fundamental para a consolidação da indústria cultural. É possível, assim, observar a potência de uma produção cinematográfica no corpo e nas imagens que esse corpo comunica enquanto sujeito, mesmo que este processo ocorra através de uma "dessubjetivação" individual. Ao refletir sobre o tema, Morin (1989, p. 52 *apud* PUHL; SILVA, 2009) afirma que: “(...) as estrelas conduzem nossos atos, gestos, poses, atitudes [...], jeito de acender um cigarro, de soltar a fumaça, de beber com naturalidade ou com *sex-appeal*, de cumprimentar”. Além disso, este processo se estabelece também enquanto memória de um grupo, já que a memória individual somente existe a partir da experiência de memória coletiva (HALBWACHS, 2006, *apud* PUHL; SILVA, 2009).

Na Figura 12, que segue, podemos ver uma cena do filme *Juventude Transviada* (1955), longa em que os personagens apresentam atitudes e comportamentos considerados, na época, muito transgressores.



Figura 14 – Cena do filme *Juventude Transviada* (1955).

Fonte: <https://filmow.com/juventude-transviada-t5227/>

Há diferentes modos de nos relacionarmos com as mídias na contemporaneidade e tais entendimentos são evocados pelo filósofo Félix Guattari (1993) quando o autor traz à tona o conceito de subjetividade pós-mídia. Nesta experiência pós-midiática os sujeitos circulam entre esses artefatos de modo muito mais autônomo e isso traz consequências sobre a constituição das subjetividades, como por exemplo, os movimentos de questionamento através de suas próprias produções às narrativas midiáticas produzidas pelas grandes empresas de comunicação (GUATTARI, 1993). Tais ideias do autor são importantes, pois trazem um movimento de pensarmos que nós – autores também de nossa subjetivação –, somos seres ativos dentro dos processos de circulação e comunicação em/com peças midiáticas, ao contrário de percepções que colocam os indivíduos completamente vulneráveis e passivos diante destes processos.

As transformações e os condicionamentos sociais elaborados pela linguagem audiovisual, e observados em diferentes esferas de nossas relações sociais e subjetivas, também constituem o modo como, profissionalmente, nos apresentamos e nos reconhecemos enquanto sujeitos. O imaginário social sobre o que ser ou não ser dentro do mercado de trabalho é atravessado por escolhas que se apoiam em interesses de ordem econômica, política, racial e de gênero. É reconhecível o *modus operandi* do mercado cinematográfico, principalmente o hollywoodiano, que engendra formas simbólicas de representação que facilitam a profusão discursiva que

se almeja veicular. Que imagem é recorrente quando se pensa em um detetive? E em um traficante? Um(a) médico(a)? Um(a) juiz(a)? Uma prostituta? Um político? Um servidor público? Um mafioso? Uma princesa? As figuras 13 a 20, apresentadas a seguir, trazem representações desses personagens que pertencem a peças audiovisuais. Marcas, traços, caracterizações físicas, vestimenta, atitudes, falas, corte, cenografia e sonorização: todos estes elementos audiovisuais compõem estes personagens e reverberam socialmente sobre a (auto)percepção e o (auto)reconhecimento de si, do outro e do mundo. Assim, a linguagem cinematográfica atua como um instrumento de representação social imaginária que aproxima o distante, a ponto de juntar valores diferentes dentro de um mesmo discurso. (PIRES; SILVA, 2014).



Figura 15 – Cena do filme Ilha do medo (2010)
 Fonte: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/ilha-do-medo/>



Figura 16 – Cena do filme Cidade de Deus (2002)
 Fonte: <https://link.dev/RDsWH>



Figura 17 - Cena da série Grey's Anatomy (2005)
 Fonte: <https://link.dev/el84e>



Figura 18 – Cena do filme O Juiz (2014)
 Fonte: <https://www.planocritico.com/critica-o-juiz-2014/>



Figura 19 - Cena do filme O Candidato Honesto (2010)
 Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-226243/>



Figura 20 – Cena do filme Uma linda mulher (1990)
 Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-6200/>



Figura 21 - Cena do filme Frozen (2013)
 Fonte: <https://acesse.one/hurNr>



Figura 22 – Cena do filme O Poderoso Chefão (1972)
 Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-1628/>

Jenkins (2009), Acaso (2010, 2012) e Hall (1997) são alguns dos autores e autoras que discutem a importância de estudar mídias como o cinema. Por esse artefato cultural ser agente sociocultural, constituidor de significados e sujeitos, tem estado presente como objeto de estudo nas pesquisas relacionadas à educação e nas práticas docentes.

María Acaso (2010) trabalha com a concepção das Pedagogias Invisíveis que se dão na relação da sociedade com os meios de comunicação. A autora afirma que “la situación en la que se encuentran los estudiantes de cualquier contexto educativo es que acaban educados por los medios.” (ACASO, 2010, p. 67). Em outras palavras, essa pedagogia coloca em pauta o que em outras esferas, como a publicidade e as artes, já é visível mas ainda não se apresentava analisado no âmbito da educação: analisar os usos da linguagem visual em sala de aula. Penso que é possível estender a ideia das Pedagogias Invisíveis e dos dispositivos pedagógicos das mídias não só para os estudantes em idade escolar, como também para a infinita (re)significação e formação docentes.

Ao refletir criticamente sobre os espaços da mídia e sua influência em nossa constituição social e individual, também me valho das contribuições de Stuart Hall (1997). O autor teoriza sobre as forças que regem distintas formas de comunicação e de informação: “lutas de poder em nosso tempo tornaram-se crescentemente lutas em que predomina o simbólico, o discursivo.” (HALL, 1997, p. 20).

Para o autor, o aumento dos câmbios culturais possibilitados pelas tecnologias contribui para o surgimento de formas alternativas de se relacionar social e culturalmente. Segundo Hall (1997, p. 39), a cultura “regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla”. O processo de penetração de apelos e imagens nos nossos lares faz parte, portanto, de uma revolução cultural que influencia nossos modos de pensar e agir. Desse modo, compreende-se que as mídias (incluindo o cinema) já estão incorporadas em nosso imaginário e no modo como nos relacionamos com o mundo.

É preciso considerar a linguagem midiática e as potencialidades desta dentro e fora de sala de aula, tendo em vista a proximidade que essas mídias estabelecem nas relações e na constituição dos sujeitos. Como destaca Silverstone (2002), a tessitura geral da nossa experiência é hoje tocada pela cultura da mídia. Ela interfere na nossa forma de compreender o mundo, de produzir e partilhar significados. A partilha de significados, conforme o autor, é um dos agenciamentos que compõem os mecanismos de identificação e constituição de uma comunidade. E com o acesso às tecnologias, a partir dos artefatos midiáticos que circulam nesses espaços de interação, faz-se necessário estudos sobre como mídia e comunidade se tornaram tão intensa e sedutoramente entrelaçadas (SILVERSTONE, 2002, p. 184).

Em relação a esse desejo de pertencimento e vínculo com alguma comunidade referidos por Silverstone (2002), os processos de significação que me interessam aqui estão relacionados à comunidade docente. Os artefatos midiáticos, especificamente o audiovisual, foram e continuam sendo matéria formativa e de referência dos sujeitos envolvidos nas relações educacionais e, portanto, se configuram como relevantes no que tange aos estudos sobre a(s) docência(s).

Outro ponto defendido por Silverstone (2002) é o entendimento dos processos de não só estudarmos as mídias, mas estudarmos *com* as mídias. Considerando essa premissa, nessa investigação me relaciono com a mídia não apenas como objeto a ser investigado, mas como objeto *com* o qual eu investigo.

2.3.3. Os professores vão ao cinema (ou ao contrário?)

Para se traçar relações entre o sujeito-professor e o modo como se fixam socialmente as representações sobre si mesmos a partir das imagens que os circundam, ativa ou passivamente, é preciso compreender, também, os processos que envolvem a constituição dos personagens professores nas produções midiáticas. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) colaboram com reflexões acerca da construção da identidade profissional docente. Os autores discutem essa identidade em relação “às posições de sujeito que são atribuídas aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos”, e em relação “ao conjunto das representações postas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48). Os elementos que constroem esta identidade docente são atravessados por diversos fatores que interagem entre si. Esses se relacionam, por exemplo, ao contexto histórico, social, político e midiático em que os indivíduos estão inseridos. Sobre o tema os autores ressaltam que:

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.47)

Ao considerar os atravessamentos discursivos que uma peça audiovisual possui, é importante refletir sobre como são conduzidos os discursos dentro de narrativas fílmicas que possuem a escola ou a docência como personagem. Este gênero é bastante recorrente na indústria cinematográfica e são objetos de estudo de alguns pesquisadores da Arte e da Educação, como Edelman (1983), Joseph e Burnaford (1994), Ayers (1994), Dalton (1996) e Valle (2012). Em relação às produções fílmicas que tem como personagem principal o professor é possível citar *Ao mestre com carinho* (1967), *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), *Mentes Perigosas* (1995), *O Sorriso de Monalisa* (2003) e *Escritores da Liberdade* (2007). Esses longa-metragens são exemplos de produções estadunidenses que ainda pulverizam um discurso sobre a docência não só entre os professores, mas entre parte

significativa da sociedade. Os enredos das produções citadas se inspiraram em concepções sobre a docência extremamente arraigadas nas noções de professores salvadores de adolescentes em vulnerabilidade, que sacrificam diferentes aspectos de sua vida em prol de sua atuação como professores e que, em geral, atuam sozinhos nesse mar de desafios, mas conseguem resgatar esses alunos de forma triunfal e heróica, graças à sua competência e sacrifício pessoal. Essas produções, segundo Valle (2012, p. 242):

movilizan deseos e identificaciones y promueven un sentido de ser docente que está muy conectado a la noción de del cuidado y de salvación. En general estas narrativas se aproximan en su contenido de la misma manera que construyen miradas de cómo debe ser y cómo deben actuar los docentes.

Por outro lado, existem produções audiovisuais que não fazem parte do *stream* estadunidense hollywoodiano, como o francês *Entre os muros da escola* (2008); o alemão *A Onda* (2008); as séries *Merlí* (2015 - 2021), uma produção catalã, e *Segunda Chamada* (2019 - 2021), produzida no Brasil. As obras mencionadas se propõem a desacomodar o olhar sobre a docência, trazendo personagens professores menos vinculados ao imaginário romantizado da vocação, da salvação e do cuidado, construindo as trajetórias desses personagens de forma mais complexa e embasada. Entende-se que o cinema hollywoodiano se vincula, ainda, às construções imagéticas sobre a docência a partir de uma perspectiva romantizada. Embora outros modos de ser professor sejam representados em produções midiáticas diversas, Hollywood é a indústria que possui grande reflexo no cotidiano social, circula em maior escala e conseqüentemente influencia mais significativamente a apropriação de uma representação do que é ser um profissional da docência. Este movimento interfere na nossa perspectiva sobre identidade docente, pois somos consumidores destas peças audiovisuais desde muito cedo e nos constituímos enquanto coletividade atravessados por essas imagens.

Pelo volume de produção e circulação, é importante, portanto, que filmes deste gênero sigam sendo objetos de estudos dentro dos espaços de formação docente, pois possibilita deslocar estas produções cinematográficas do espaço de entretenimento para um lugar de análise, estudo e decodificação da sua linguagem, de modo a problematizar algumas lógicas de funcionamento das imagens enquanto representações de classes sociais, gênero, raça e etnia. Este deslocamento se coloca

como necessário pois possibilita a reconstrução dessas representações visuais quanto aos efeitos sociais que ensejam nas construções de identidades e nas relações de poder (PILLAR, 2005). Nessa esteira, Ferreira afirma que (2002, p. 20):

(...) cabe a nós [professores], desvelar em cada filme o papel desse personagem, perdido entre nossa memória e nossa imaginação, situado entre o herói e o subalterno, e representado por meio de uma linguagem própria e pelo ponto de vista particular de um autor e de uma equipe, em um dado momento histórico.

Espaços e pesquisas que coloquem peças audiovisuais sobre a docência em pauta, podem contribuir, portanto, para um deslocamento do olhar e, por que não, de uma formação de zonas de resistência e embate com estas imagens. Sobre essa perspectiva, Valle (2012, p. 141) sugere:

Pensar sobre cómo las formas colectivas de ver construyen maneras de comprender el mundo y que definen cómo debemos comportarnos me parece una cuestión clave para reconfigurarnos el escenario educativo actual. Retomar los procesos de construcción de conocimientos y formación docente desde la perspectiva de los estudios de la cultura visual (bajo el enfoque constructorista) a partir de discrepancias, ambigüedades, complejidades, contradicciones y paradojas posibilitan concebir el universo cotidiano de manera más amplia en relación con los elementos propios de la subjetividad sociocultural inserida en múltiples situaciones.

Concordo com o professor Valle (2012) e reforço a necessidade de inserções cada vez mais presentes nesses espaços, onde se discuta acerca da formação da identidade docente, coletiva ou individual, a partir de artefatos midiáticos como o cinema. Em relação ao universo Potter, algumas pesquisas abordam indiretamente os professores da série fílmica: Silva e Paraíso (2012) tratam o espaço escolar e o currículo na obra literária de Rowling. Wortmann (2010), a partir de uma abordagem dos Estudos Culturais e das pedagogias culturais, também se debruça sobre o tema. No que diz respeito à representação específica da docência em Harry Potter, encontram-se apenas textos que mencionam indiretamente este tema, ou produções não-acadêmicas, como artigos jornalísticos e textos escritos por fãs da série em blogs.

2.3. HABITANDO A FRONTEIRA : A/r/tografia

Neste exercício de olhar para o(s) outro(s) e para mim mesma, não via sentido em me colocar como uma observadora passiva diante de uma pesquisa que se propunha a debruçar-se: (i) sobre o cinema – linguagem da qual eu possuo uma relação, além de acadêmica, extremamente afetiva; (ii) e sobre a docência – contexto em que atuo e que me atravessa diariamente enquanto sujeita.

Na busca por uma metodologia de pesquisa que desse conta destes processos, nos quais eu me coloco de forma ativa, (me) encontrei (ou fui encontrada) pela *A/r/tografia*, uma forma de Estudos Baseados nas Práticas¹³, que abrange práticas do artista, do educador e do pesquisador. Segundo Dias (2013, p. 24),

Ao colocar a criatividade à frente no processo do ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. O ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento.

A *A/r/tografia* é uma abordagem metodológica que prevê a pesquisa como ação, como prática viva. Ela contempla a possibilidade de um mesmo sujeito absorver identidades e processos próprios do ser professor, do ser pesquisador e do ser artista, concomitantemente. A proposta da professora e pesquisadora Rita Irwin compreende a ligação e o entrecruzamento dessas três condições, sendo possível assumir-se como artista-pesquisador-professor, pois a teoria e a prática dos três elementos se relacionam desde a sua essência. Ao me deparar com os processos metodológicos a/r/tográficos de Irwin, me reconheci instantaneamente em meus processos investigativos anteriores. No meu trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais e no relatório de estágio da cadeira Estágio Curricular Supervisionado I já havia traços dessa abordagem.

Minhas trajetórias acadêmicas sempre estiveram perpassadas por minhas experiências pessoais. Na pesquisa atual o mesmo processo aconteceu. Ela se constituiu dessa forma, como uma pesquisa autobiográfica, pois só é possível existir a partir das minhas trajetórias de pesquisadora que estuda a docência, atua como

¹³ Os Estudos Baseados nas Práticas se caracterizam pelos métodos de pesquisa que tomam a prática como unidade de análise. O *knowing-in-practice* significa que o conhecimento é situado como um processo social, humano, material, estético, emotivo e ético. Significa também que o conhecimento é construído a partir das práticas, num processo que associa o *knowing* (conhecer) ao *doing* (fazer). (BISPO, p. 14, 2013)

docente e é atravessada pelas produções midiáticas que culturalmente me constituem, em diálogo, ainda, com colegas docentes que experienciam esses processos de diferentes formas. Entendo, além disso, meus processos artísticos como a linguagem através da qual comunico sobre e com os autores, os lugares e os colegas docentes que constituem essa investigação.

Estes modos de pesquisar relacionados aos processos autobiográficos são evocados por teóricos como Bolívar, Domingo e Fernández (2001). Para os autores, elaborar formas de aproximação e relatos alternativos significa introduzir o biográfico como fonte de conhecimento que toma a voz do narrador situando-o no papel do “eu-autor”. Esta perspectiva é também endossada por Fernando Hernández y Montserrat Rifá (2011b) quando tratam de refletir sobre “lo que significa hablar no de si, sino desde sí”. Estes processos investigativos, ainda segundo Hernández e Rifá (2011b, p. 96) se colocam como “desafíos, porque con ello la investigación quiebra y cuestiona el dualismo subjetividad/objetividad que ha sido el norte y la referencia de lo que hasta fechas recientes se consideraba como investigación científica”.

Essas abordagens – a/r/tográfica e autobiográfica – apesar de desafiadoras, tornaram minha pesquisa um processo muito mais afetivo e transformador, pois eu me coloco constantemente em questionamento, em resignificação, e cada vez mais distante de certezas e conclusões. Para Silverman (2000 *apud* DIAS; IRWIN, 2008, p.129), o a/r/tógrafo vive sua prática, representa sua compreensão e questiona sua posição ao integrar saber, práticas e criação através de experiências estéticas que trazem significado em vez de fatos. Portanto, ao historiar a minha experiência visual e textual, estou repensando minhas práticas e o potencial para impactar as práticas de meus pares, já que o estudo da educação é o estudo da vida – das epifanias, rituais, rotinas, metáforas e ações cotidianas. Aprendemos sobre educação quando aprendemos sobre a vida, e aprendemos sobre a vida quando pensamos sobre a educação. Esta atenção à experiência é parte do que os educadores fazem na escola. (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 24).

2.4 ENCONTRO COM OS MEUS (GRUPO FOCAL)

Meu processo de produção de imagens, em consonância com os temas e discussões durante os encontros com minha orientadora, me indicaram caminhos para a organização dos encontros focais. A ideia foi dar voz às diferenças, às

descontinuidades, às visões das narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho. E foi com esse objetivo que propus espaços de reflexão sobre as representações que o cinema tem em nossa formação docente, e como nós nos relacionamos e nos identificamos com personagens-professores icônicos do cinema, como os professores do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.

Considerando os sujeitos que participaram dessa pesquisa, dos dez professores que interagiram nos grupos focais, sete são mulheres e três são homens; três lecionam na rede pública e seis na rede privada de ensino; uma das participantes não atua em sala de aula desde 2020, atuando como tutora e produtora de conteúdo relacionado ao seu componente em uma editora de material didático.

Em relação às escolas em que os participantes atuam, todas estão localizadas na cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul). Sobre a organização dos grupos focais, foram constituídos três grupos e foi realizado um encontro com cada um deles. Tal organização foi necessária em função das agendas dos participantes. O primeiro grupo foi constituído por professores que eram meus colegas em uma das instituições de ensino da rede privada em que atuo. O segundo e o terceiro grupo foram formados por professores que não trabalham na mesma instituição: são ex-colegas de diferentes escolas nas quais trabalhei, e ex-colegas de curso de graduação. A maioria dos professores que participaram da pesquisa possui em torno de dez anos de experiência em sala de aula. Apenas uma das participantes possui um tempo maior de docência (trinta e sete anos) em relação aos outros; ela já é aposentada, porém segue trabalhando como professora de português numa instituição particular de ensino.

Os professores que receberam o convite atuam em diferentes componentes curriculares (português, espanhol, literatura, biologia, história, filosofia e inglês) e em diferentes níveis de ensino (da Educação Infantil até o Ensino Técnico). Estes grupos foram formados pelos professores que aceitaram o convite de participação da pesquisa a partir da sua livre e espontânea vontade, e da sua disponibilidade de horário e de tempo.

Os participantes convidados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo 1), contendo explicações sobre o estudo, incluindo a possibilidade de recusa durante toda a pesquisa, sem penalização. A participação na pesquisa e os procedimentos utilizados seguiram os critérios da ética na Pesquisa

com Seres Humanos, conforme a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

A formação dos grupos focais e as características dos indivíduos que os compõem moldam de forma categórica os caminhos de pesquisas desta natureza. É papel do investigador compreender e contextualizar os resultados destas pesquisas a partir desses pressupostos. Nesta investigação, por exemplo, participaram indivíduos que, em um dos grupos, possuíam vínculos de amizade; os dois outros grupos eram formados apenas por mulheres, sendo um deles só de docentes com formação em Letras. Nestes encontros são possibilitadas intersecções que são importantes de serem assinaladas, pois fazem parte do engendramento da investigação e dos saberes que serão construídos por meio dela. Como afirma Goldim (2002, p.5):

A opção por grupos de conhecidos ou desconhecidos merece atenção. Os primeiros, comuns quando realizados em organizações formais, facilmente reproduzem acordos implícitos sobre o que deve ou não deve ser dito e é preciso considerar isto na análise dos resultados (...).

A escolha por utilizar grupos focais foi definida a partir das demandas, características, possibilidades e limitações de minha pesquisa, já que busquei compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de determinados grupos (VEIGA; GONDIM, 2001 *apud* GONDIM, 2002). Esta técnica de pesquisa é definida por Morgan (1997 *apud* GONDIM, 2002) como uma pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador, estando em uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Existem diferentes perspectivas de pesquisa quando se trabalha com grupos focais, e foi a partir de uma avaliação metodológica destas perspectivas que enxerguei como a melhor abordagem a se utilizar a que se denomina como grupo focal auto-referente. Esta perspectiva tem como principal fundamento investigações que se debruçam em questões de natureza cultural, avaliando opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas futuras dos participantes.

O corpus de análise da pesquisa foi constituído pelos discursos coletados nos encontros com os grupos focais. Estes discursos foram obtidos a partir de um roteiro organizado previamente, no qual questões relacionadas à temática da pesquisa foram lançadas aos participantes com objetivo de gerar os diálogos (Anexo II). Os encontros tiveram os áudios gravados por meio de ferramentas de gravação de som (gravador e

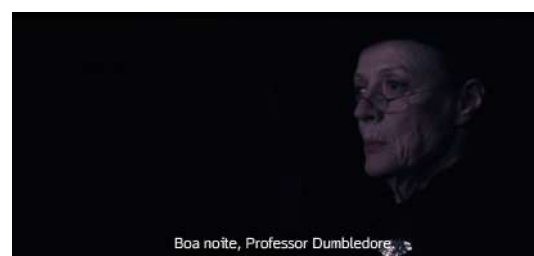
celular), para posterior análise. O local onde ocorreram tais encontros foi a Cinemateca Capitólio, um centro cultural da cidade de Porto Alegre que se dedica exclusivamente à preservação, pesquisa e exibição de obras audiovisuais. Os dias dos encontros foram 20 de outubro (Grupo 1), 11 de novembro (Grupo 2) e 19 de novembro de 2022 (Grupo 3), de forma presencial, na sala multimídia daquele espaço. Quanto à duração dos encontros, eles duraram cerca de uma hora, além do tempo dedicado à exibição dos trechos do filme, (5 trechos de 2 a 3 minutos cada).

A dinâmica dos encontros com os grupos focais envolveram a exibição de cenas do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* em que estivessem ocorrendo aulas ou que os professores da trama estivessem em evidência, em algum contexto de ensino-aprendizagem ou de socialização com os estudantes. Os encontros se organizaram da seguinte forma: aos participantes, foi comunicado que o material necessário para a pesquisa não propriamente seriam as suas respostas aos questionamentos, mas as interações que aconteceriam entre eles a partir destes questionamentos. À exibição da primeira cena, o vídeo era pausado, e a pergunta “Você se identifica com o referido professor nessa situação de sala de aula? Por quê?” era lançada. Após esse questionamento, os professores iniciavam as suas manifestações. Após a exibição e discussões sobre todas as cenas, convidei os participantes a “classificarem” os professores-personagens de HPPF¹⁴ a partir dos componentes curriculares geralmente presentes na escola, solicitando, em seguida, o motivo daquela identificação. Para facilitar a participação neste momento, exibi na tela de projeção uma imagem com todos os professores do filme em questão, com seus respectivos nomes. Foram nestas interações que os discursos envolvendo a identidade ou não entre os professores de HPPF e os participantes ocorreram; são nelas que questões relacionadas aos perfis de docentes, como comportamentos, padrões, performance, foram manifestadas. Por fim, são nessas interações que seus discursos se evidenciaram; é neste espaço em que eles foram “confrontados” com aqueles personagens e o que eles comunicam, ou não, sobre os modos de ser e estar na docência. É importante reafirmar, portanto, que estas perguntas norteadoras foram lançadas de modo a roteirizar, organizar e focar, quando necessário, as discussões que ali ocorreram entre os participantes, pois me interessava, como já afirmado anteriormente, a proposta de transformar este momento em um espaço para a escuta, a troca, a oportunidade de se pensar enquanto indivíduo, um espaço

¹⁴ Abreviação do nome do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.

para o imprevisível e o inesperado, sendo estes dois últimos, inclusive, importantes elementos para a construção e estruturação da pesquisa.

As cenas que estão dispostas nas figuras 23 a 28 são *frames*¹⁵ das cenas que foram exibidas para o grupo de professores. Nas figuras 23 e 24, relacionadas a primeira cena exibida, vemos o momento que o professor Alvo Dumbledore e a professora Minerva McGonagall discutem sobre deixar Harry Potter ainda bebê na casa de seus tios (que não vivem no mundo bruxo), de modo a protegê-lo do vilão da história, Lord Voldemort, já que seus pais haviam sido assassinados. Na figura 25, apresenta-se a segunda cena exibida ao grupo, em que os personagens Harry e Rony chegam atrasados à aula da professora Minerva, e são advertidos por ela. A figura 26 exibe a cena em que o professor Severus Snape humilha Harry por ele não saber responder as questões sobre o conteúdo de sua aula. Na figura 27, apresentam-se os *frames* referentes à aula de voo com vassouras, da professora Rolanda Hook, onde ocorre um acidente com um estudante. E finalmente na figura 28, apresenta-se a cena da aula de feitiços, com o entusiasmo do professor Filio Flitwick ao ver Hermione muito bem sucedida na tarefa de aula.



¹⁵ De *frames* nomeia-se a imagem fixa de um produto audiovisual.



Figura 23 - Cena inicial do filme Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FqKZL4ahLA>



Figura 24 - *Frames* das cenas da aula de Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001).
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=qLrd_KQuPUY



Nada de movimentos tolos de varinha
ou feitiços bobos nesta classe.



Sei que muitos
de vocês não valorizam...



a ciência sutil e a arte exata
da confecção de poções.



No entanto, para aqueles poucos...



que possuem predisposição natural...



posso ensinar
como enfeitiçar a mente...



e cativar os sentidos.



Posso ensinar a engarrifar fama...



fermentar glória
e até impedir a morte.



Talvez alguns de vocês tenham vindo
para Hogwarts com habilidades...



Engarrifar fama
Fermentar glória
Switch the mind
Ensnare the senses
Bottle fame
Brew glory
Put a

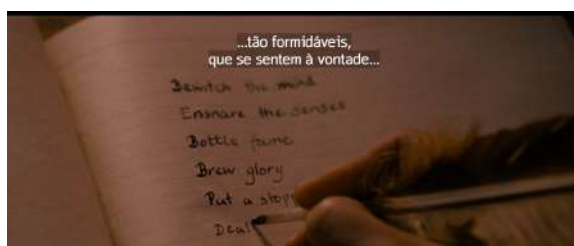


Figura 25 - Frames das cenas da aula de Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001).
Fonte: <https://youtu.be/V-xKEBIRLno?si=AtfKw8kEyos6DIWH>



Figura 26 - Frames das cenas da aula de Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001).
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=qLrd_KQuPUY



Figura 27 - Frames das cenas da aula de Harry Potter e a Pedra Filosofal (2001).

Fonte: https://youtu.be/YVcTqpKch4o?si=2rg6il-z_7_4YZ61

A utilização dos discursos que ocorreram nos grupos focais¹⁶ foi realizada buscando conexões entre a educação, o cinema e a subjetivação das docências a partir do referencial teórico no qual a pesquisa se debruçou. A partir dos aportes teóricos

¹⁶ Acredito ser importante frisar ao leitor que os discursos dos professores que cabiam nas reflexões que norteiam a investigação e as reverberações desses encontros estão na dissertação, no tópico intitulado “Encontro com os meus (grupo focal)”.

relacionados à Cultura Visual recebi o auxílio para a contextualização do modo como as imagens dos professores do filme são vistas pelos participantes desta pesquisa, observando os diferentes efeitos dos modos de ver, sentir e constituir-se professor por meio da representação e influência das mídias audiovisuais. Tais produtos culturais, segundo Hernández (2010, p. 16-7), diariamente “nos conformam e nos fazem ser aquilo que os outros querem que sejamos.”.

2.5. (IN) CONCLUSÕES

Por se tratar de uma pesquisa autobiográfica, ela prevê um dinamismo característico de algo que está vivo, e portanto em constante movimento, dinâmico e fluido. Ela se enredou e funcionou como um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), no qual a minha experiência com artefatos audiovisuais (no caso o filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*) se misturou com as minhas vivências de sala de aula e com vivências de meus pares, trazidas nos encontros focais. A narrativa da dissertação se apresentou de forma fragmentada, buscando ser conduzida pelos fluxos destas experiências enquanto docente, pesquisadora e artista, assim como a experiência docente de meus pares. Esta escolha, portanto, ao prever a mutabilidade e fluidez do pesquisado e do pesquisador neste processo demonstram a construção de um conhecimento que se manifesta justamente nesta interação e nas descobertas que surgem neste contato. Dessa forma, tentei promover um encontro, pois retiro esses personagens do universo de Harry Potter e os convido para a sentar ao lado (ou de frente) para meus colegas professores. É a partir dessa experiência que busquei observar o que acontece quando nos colocamos em relação ao olhar dos outros e as mobilizações que ocorrem a partir dessas relações.

Foi nos transbordamentos desses encontros entre docentes trouxas e bruxos, aliados com meus encontros diários com a múltipla docente que sou (a má, a boa, a severa e a amistosa; a artista e a pesquisadora), que foram gerados estes textos visuais materializados por uma linguagem quadrinística.

O processo de desenho da dissertação se deu, em um primeiro momento, no exercício de leitura de dissertações em HQ's; concomitantemente realizava autorretratos, desenhos dos personagens da obra Harry Potter e a Pedra Filosofal

(2001) e ensaios visuais a partir das leituras que me deram aporte para a pesquisa, utilizando-os como uma espécie de gatilho para a produção dessas imagens. Ao mesmo tempo, por se tratar de uma pesquisa A/r/tográfica (Dias, Irwin, 2008) e Autobiográfica (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001) e portanto, prática e viva, eram desenhados também sensações e vivências do meu cotidiano escolar, acadêmico e artístico. A dissertação teve também os aportes teóricos a Cultura Visual (Hernández, 2011, 2010, 2007, 2005; Freedman, 1998, 2006), da Cultura Midiática (Hall, 1997; Pillar, 2013; Canclini 2007; Jenkins 2009; Silverstone 2002), e das identidades docentes (Ferreira, 2002; Garcia, Hypólito, Vieira, 2005), pois teve como objetivo analisar a constituição dessas identidades em narrativas audiovisuais, debruçando-se especificamente sobre a obra fílmica em questão. Esta análise não teve como propósito um resultado de acordo com o que se espera dos métodos tradicionais científicos: não foram analisados como se constituíam esses professores enquanto docentes a partir daquela obra, mas sim o que esses professores falavam a partir dela. A mim, portanto, me interessou esses discursos, que não foram avaliados de maneira analítica para serem julgados, muito menos catalogados ou comparados, mas como força adicionada à composição da dissertação, sendo isso a matéria-prima geradora de outras experiências para compor o trabalho. Para isso, então, foram organizados encontros com grupos de professores, para que se apresentassem formas variadas de se pensar e viver a docência a partir de personagens-professores de uma obra fílmica. Através de um convívio que é provocado por uma experiência comum, surgem manifestações singulares que são desenhadas na trama da dissertação.

Não é uma condição de verdade que a dissertação procura, elaborando um conceito ou prevendo resultados, mas elabora uma experiência a partir do desenho de outras experiências, que agora são propositivas aos leitores. Concluo, dessa forma, que uma pesquisa pode ser realizada graficamente, na medida em que ela expressa seus processos investigativos de uma maneira tão eficiente quanto qualquer outra linguagem. Assim termino por demonstrar o potencial desse exercício investigativo ao se pensar com as imagens, já que co habitamos (n)elas, demonstrando assim, a sua importância: a interlocução entre os discursos manifestados nos encontros focais com os professores, com os processos de significação da autora da dissertação como uma professora de arte, e com a produção de imagens como pesquisa.

Em pesquisas futuras ou possíveis desdobramentos, penso que enriqueceria o processo de flutuações entre docências e imagens fílmicas, a inserção de um espaço que comportasse os discursos dos estudantes, a partir de peças audiovisuais ou não,

em relação às identidades docentes; o quanto a docência se constitui pela discência, e as interlocuções (in)dependentes entre esses dois agentes.

REFERÊNCIAS

- ACASO, María. *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012.
- ACASO, María. *La educación artística no son manualidades : nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata, 2010.
- AYERS, William. *A teacher ain't nothin' but a hero*. Teachers and teaching in film. New York: St. Martin's Press, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. (org). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010. p.98-112.
- BARBOSA, Ana Mae.(Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 4 ed., 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na arte/educação e na arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. (Org.) *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2008. p. 23-44.
- BISPO, Marcelo. Estudos Baseados em Prática: conceitos, história e perspectiva. *RIGS Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 2, n. 1, p. 13-33, jan. / abr., 2013.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla S. A., 2001.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de Arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Apresentação e tradução João Maria Mendes Editor, Escola Superior de Teatro e Cinema, 1ª edição, junho de 2010. Disponível: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/194/1/obra_arte.pdf Acesso em: 14/06/2022.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4º ed, São Paulo: EDUSP, 2007.
- DALTON, Mary. O currículo de Hollywood: quem é o “bom” e o “mal” professor, quem é a “boa” e o “má” professora? *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 97-122, jan./jun, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71647> Acesso em: 13/05/2022.

- DEORRISTT, Aline da Rosa. *Mulheres caídas: cacografias na educação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas* São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 9-30.
- DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.
- EDELMAN, Rod. *Teachers in the movies*. New York: American Educator, 1983.
- EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n. 2, p.5-17, jul./dez., 2008.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FRANZ, Pedro Broering. *Incidente em Tunguska*. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2015.
- FREEDMAN, Kerry; HERNÁNDEZ, Fernando. *Curriculum, culture and art education: comparative perspectives*. Albany: State University of New York, 1998.
- FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la Cultura Visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006.
- FRESQUET, Adriana. *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007.
- FERREIRA, Susana da Costa. O professor em filmes americanos (1955-1975): imagem, cultura e história. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 223-244, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.274>. Acesso em: 13 maio 2022.
- FERRARA, Eliana La; CHONG, Alberto. *Novelas brasileiras têm impacto sobre comportamentos sociais*. BID, 29 de jan de 2009. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/artigos/2009-01-29/novelas-brasileiras-tem-impacto-sobre-os-comportamentos-sociais%2C5104.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- FINGER, Vinicius. *A construção das narrativas quilombolas: história, antropologia e política*. 2019. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Vale do Rio do Sinos, Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, 2019.
- GARCIA, Maria Manuela Alves.; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

- GIROUX, H. A. (2003) Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós.
- GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, André (Org). *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993, p. 177-191.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Universidade Federal da Bahia. Salvador, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 14/06/2022.
- GROENSTEEN, Thierry. *História em quadrinhos: essa desconhecida arte popular*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004. (Quiosque, 1).
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A investigação baseada em arte: proposta para pensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Orgs.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 39-62,
- HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Eds.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011a. p. 31-50.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2010.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul/dez. 2005. Disponível em:
 <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12413/7343>>. Acesso em: 1 abr. 2022.
- HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÁ, Montserrat. (Eds.). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro, 2011b.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Processo de trabalho na escola: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1994.

IMDbPro. Box Office Mojo, 2013. *Top Lifetime Grosses*. Disponível em: https://www.boxofficemojo.com/chart/top_lifetime_gross/?area=XWW Acesso em: 14 de junho 2022.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JOSEPH, Pamela Bolotin.; BURNAFORD, Gail. *Images of schoolteachers in Twentieth-Century America: Paragons, Polarities, Complexities*. New York: St. Martin Press, 1994.

Kantar IBOPE Media. AD Comunicação & Marketing. Inside video: a redescoberta. Disponível em: <https://www.kantaribopemedia.com/wp-content/uploads/2021/03/Inside-Video-A-Red> Acesso em: 05 maio. 2023.

PILLAR, Analice Dutra; EVALTE, Tatiana Telch. Educação e mídia: leituras de desenhos animados na escola. *Revista Reflexão e Ação* [online], v. 21, n. 2, p.89-115, 2013.

PILLAR, Analice Dutra; (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed., 2006.

PILLAR, Analice Dutra. Sincretismo em desenhos animados da TV: O Laboratório de Dexter. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 123-142, jul/dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042003>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PIRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sergio Luiz Pereira da. O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr./jun. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 13 jun. 2022.

PUHL, Paula Regina; SILVA, Cristina Ennes da. Memórias Juvenis: a influência do cinema no cotidiano dos jovens nos anos 60. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 93-99, abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2009.38.5306>. Acesso em: 13 de junho de 2022.

SILVA, Maria Carolina da; PARAISO, Marlucy Alves. O currículo de Harry Potter: representações de escola e currículo na literatura infanto-juvenil. *Educação, Teoria & Prática* [online], v. 22, n. 39, pp.99-116, 2012.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. Rio de Janeiro: Veneta, 2017.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. A magia da escola na escola da magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.3, p.103-129, dez. 2010.

VALLE, Lutiere Dalla. 2015. *Miradas y direccionalidades en el cine en torno a los sentidos de ser docente: una investigación narrativa desde la educación de la*

cultura visual. Tesis (Doctorat in Arts i Educació) - Universitat de Barcelona, Departament de Dibuix/Pedagogies Culturals, Barcelona, 2015.

ANEXOS

ANEXO I - Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

PESQUISA:

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar (PPGEDU/FACED/UFRGS)

PESQUISADOR ASSISTENTE: Carolina Viana da Silva (PPGEDU/FACED/UFRGS)

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo a pesquisa "Uma análise da representação da docência no filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*", coordenada pela professora Dra. Analice Dutra Pillar e realizada em conjunto com a professora e pesquisadora Carolina Viana da Silva. O estudo prevê uma etapa de conversas com grupos de professores, que ocorrerão a partir da exibição de cenas do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001).

A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar de que modo os professores são retratados no audiovisual, em especial no filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001), e o quanto essas representações influenciam a construção externa e interna do ser professor. Este projeto faz parte da pesquisa "Narrativas audiovisuais de artistas mulheres: leituras de videoartes na educação", a qual foi aprovada pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 15 professores, que atuam em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes níveis de ensino.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Os professores serão convidados a participar, em data e local a definir, de uma conversa/debate após a exibição de trechos do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Nestes trechos do filme aparecerão cenas, nas quais professores e situações do cotidiano de contextos escolares (aulas, atividades, etc) são retratados. Após a exibição, serão lançados alguns questionamentos baseados em um roteiro pré-estabelecido pela pesquisadora, que servirão de gatilho para a discussão sobre as temáticas que serão trabalhadas na pesquisa "Uma análise da representação da docência no filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*"

O áudio das gravações das conversas com os professores estará sob sigilo ético e não será mencionado em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. O professor tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir da participação em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com a Profa. Analice Dutra Pillar, pelos telefones

(51) 3308-3679, (51) 99831-1278 e com o Prof. Carolina Viana da Silva, pelo telefone: (51) 983599888.

SOBRE OS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL: Nos encontros, após a exibição dos trechos, os professores serão convidados a responder alguns questionamentos sobre o que assistiram e, a partir disto, trazerem quaisquer outras informações ou indagações suscitadas a partir destes questionamentos em interlocução com os trechos exibidos.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos da pesquisa sobre leitura de produções audiovisuais são mínimos considerando que os participantes convivem em seu cotidiano com tais narrativas. Teremos cuidado tanto na escolha dos trechos do filme que serão exibidos, para que os temas não sejam constrangedores ou provoquem desconforto aos participantes, quanto nas questões levantadas pela pesquisadora após a exibição. Riscos previsíveis durante a pesquisa serão evitados e possíveis riscos que ocorram serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com as manifestações dos participantes.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Os benefícios aos participantes dizem respeito à possibilidade de uma reflexão sobre o quanto as produções audiovisuais influenciam na sua formação e na sua identidade docente.

PAGAMENTO: O participante não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email: analicedpillar@gmail.com e carol.zinn14@gmail.com e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 3738. etica@propesq.ufrgs.br Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta investigação, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar da pesquisa.

Local e data: _____

_____ (Assinatura do participante)

Eu, Carolina Viana da Silva, membro da equipe do projeto "Uma análise da representação da docência no filme Harry Potter e a Pedra Filosofal", obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito para a participação na pesquisa.

_____ (Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE ou o pesquisador responsável)

ANEXO II - Perguntas mobilizadoras (grupo focal)

Cena de aula: Minerva McGonagall

- Você se identifica com a Minerva nessa situação de sala de aula? Por quê?

Cena de aula: Severus Snape

- Você se identifica com o Snape nessa situação de sala de aula? Por quê?

Cena de aula: Filio Flitwick

- Você se identifica com o Filio nessa situação de sala de aula? Por quê?

Cena de aula: Rolanda Hook

- Você se identifica com a Rolanda nessa situação de sala de aula? Por quê?

Após a exibição de todas as cenas:

- Se pudéssemos classificar esses professores como professores responsáveis por componentes do nosso currículo, que aulas/componentes eles ministrariam?
- Com qual professor das cenas que assistimos você mais se identifica e o porquê.

ANEXO III - Lista das cenas de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* exibidas nos encontros com os grupos focais:

CENA INICIAL (ALVO E MINERVA): 0:24 A 2:32 MINUTOS

CENA AULA MINERVA: 50:29 - 51:05 MINUTOS

CENA AULA SNAPE: 51:20 A 53:19 MINUTOS

CENA AULA ROLANDA: 55:08 A 57:37 MINUTOS

CENA AULA FILIO: 1:05:55 A 1:07:26