

Filmes – imagens e sons – como memória afetiva de docentes

Nilda Alves
Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas
Rebeca Brandão Rosa

Resumo: Destacamos a forte relação das imagens e sons do cinema e outras mídias, com nossa memória. Essas produções culturais são entendidas como ‘personagens conceituais’, tal como indicado por Deleuze e Guattari. A presença de variados tipos de sons e imagens - propagandas famosas; passagens clássicas de filmes; músicas que marcaram gerações - nas ‘conversas’ desenvolvidas com *praticantespensantes* que participam da pesquisa que desenvolvemos de nos fez perceber seus significados na memória afetiva de docentes (em exercício e em formação). Concluímos, com a ideia de que as redes educativas, que formamos e que nos formam, são tecidas com memórias sonoras e imagéticas, nos diversos *espaçotempos* educativos cujos processos curriculares permitem o surgimento de *conhecimentossignificações* múltiplos e complexos, necessários ao viver cotidiano.

Palavras-chave: Imagens e sons. Personagens conceituais. Memória afetiva de docentes. Cotidianos escolares. Redes educativas.

Movies - images and sounds - affective memory as teachers

Abstract: We highlight the strong relationship of the images and sounds of the film and other media, with our memory. These cultural productions are understood as 'conceptual characters', as indicated by Deleuze and Guattari. The presence of different types of sounds and images - famous advertisements; classical passages of movies; songs that marked generations - the 'conversations' with developed *participantsthinkers* participating in the research that we have developed made us realize their meanings in the affective memory of teachers (in exercise and training). We conclude with the idea that the educational networks, form and form us, are woven with sound and imagery memories in various educational *spacetimes* whose curriculum processes allow the emergence of multiple and complex *knowledgesignifications*, necessary for daily living.

Keywords: Images and sounds. Conceptual characters. Affective memory of teachers. Everyday school. Educational networks.

Sobre memórias

Gombrich (1993), em cerimônia comemorativa em memória à historiadora Frances Yates, em 1982, no Instituto Warburg, em Londres, nos traz um trecho desta autora que vai ajudar a compreender os modos de ‘uso’ que fazemos da ideia de memória e da importância de seus conteúdos e formas, nas pesquisas que desenvolvemos, dentro da corrente denominada nos/dos/com os cotidianos. Escreveu Yates, transcreve Gombrich e copiamos:

comumente, a história política e religiosa do século XVI na França se escreve a partir de sua desunião. A fatigante narrativa das campanhas bélicas religiosas foi contada uma ou outra vez; o ódio fanático que animava os partidos rivais foi pintado nas cores mais escuras. Tal quadro é um reflexo verdadeiro dos terríveis acontecimentos que ocorreram na realidade; mas, sem dúvida, a história como ocorre na realidade não é toda a história, pois não leva em conta as esperanças que nunca se materializaram, as tentativas de evitar as guerras, os esforços inúteis de superar as diferenças com métodos conciliatórios. Esperanças como estas são parte da história, do mesmo modo que os terríveis acontecimentos que as desmentem; ao tratarmos de compreender a influência nas suas épocas dos idealistas e dos amantes da paz, como nossos poetas e acadêmicos, talvez as esperanças sejam tão importantes quanto os sucessos (YATES apud GOMBRICH, 1993, p. 209).

De algum modo, a corrente de pensamento e pesquisa na qual trabalhamos se coloca a fazer o mesmo desde há muito: podemos talvez aproximar os inícios dessas pesquisas, aos momentos, na década de 80 do século XX, em que ações que muitos chamaram de “neo-capitalistas” em Educação - mas que, reconheçamos, de novo não têm nada – começaram a propor “currículos nacionais” que resolveriam as questões desta área. Com o continuar da história, vimos que além de trazer uma grande e espetacular desorganização aos sistemas públicos de ensino, permitiram a apropriação crescente das ações educativas por interesses privados, o que vem enriquecendo alguns setores – da escola fundamental (com os processos de ‘apostilamento’ do ensino neste nível) ao ensino superior (com cursos superiores transnacionais, todos em inglês, é claro, pois é “língua mais fácil de falar e de escrever”, dizem...).

Esses processos de apropriação do público pelo privado, para serem estabelecidos, criaram variados discursos sobre a deterioração do ensino público, a partir de fontes diversas: à direita, de elementos interessados nesta privatização; à esquerda, de nossos sindicatos, em sua maioria, cujas importantes lutas em defesa da educação pública têm passado, sempre, por indicar sua deterioração e jamais sua capacidade de criação, mesmo em meio a grandes dificuldades.

Nossas pesquisas com os cotidianos, no entanto, buscam, ao contrário, identificar os processos que se dão nesses contextos e nos fazem perceber que sempre existe criação de

pequenas soluções locais, nos *espaçostempos*¹ da “educação menor” como nos indicou Gallo (2002) ao trabalhar com o pensamento de Deleuze, ou, como nos indicou e nos continua a inspirar, Certeau (1994; 1997) e seus colaboradores em seus trabalhos sobre estes *espaçostempos*, ou ainda, como pensou, há muito, Lefebvre (1992) de modo inspirado.

Nos projetos que desenvolvemos – no grupo de pesquisa no qual trabalhamos e também em diversos outros grupos de pesquisa em diferentes universidades brasileiras – a memória sobre essas criações cotidianas tem sido elemento importante para indicar as condições de possibilidade de seu surgimento, tanto quanto os sentidos que são dados a elas como ainda os *conhecimentossignificações* que surgem nos processos curriculares produzidos, cotidianamente, pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) *docentesdiscentes*, nas escolas. Desse modo, essas pesquisas têm possibilitado compreender a contribuição criativa dos mesmos – tanto quanto de outros *praticantespensantes*– às *prácticasteorias* curriculares cotidianas.

No desenvolvimento dessas tantas pesquisas, como em todos os processos de memória, o que surge nas ‘conversas’² que desenvolvemos nos projetos, aparece tanto como lembrança de acontecimentos como também imaginação sobre possibilidades outras que surgem ao se narrar as relações com situações que outros viveram nas múltiplas redes que formamos e nas quais nos formamos, como indicação própria ou de outros *praticantespensantes* do que poderia ter se passado se... fossem essas ou aquelas as condições de trabalho e essas ou aquelas as ações de docentes, discentes, autoridades educativas etc. Esses modos de produzir ideias, *conhecimentossignificações*, emoções, tecnologias etc. se desenvolvem dentro da metáfora das redes, como nos indicou Lefebvre (1983) e Certeau (1994) ou, como quiseram Deleuze e Guattari (1995), de um modo rizomático. Nas ‘conversas’ sobre os filmes, no atual projeto, vemos surgir, em meio a emoções diversas, a memória de situações vividas “na realidade” ou na imaginação que indicam reais possibilidades de saídas para as questões diversas e difíceis que os *praticantespensantes* dos *espaçostempos* escolares enfrentam, nos cotidianos das escolas e das outras tantas redes educativas, em relações múltiplas com muitos outros *praticantespensantes*.

¹ Mais uma vez, lembro que este modo de escrever estes termos – comum nos textos produzidos a partir de pesquisas com os cotidianos – se dá para indicar que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites aos processos de criação de *conhecimentossignificações* nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. O mesmo se dá com o uso freqüente de plurais, nessas pesquisas, para indicar as tantas diferenças com que lidamos nos cotidianos.

² Nos projetos de diversos grupos que pesquisam com os cotidianos, as ‘conversas’ são entendidas como o principal ‘lôcus’ das pesquisas.

É nisto que nos aproximamos do que Yates (apud GOMBRICH, 1993, p. 209) fala de momentos outros da História humana, nos quais profundas crises levam a ações violentas, mas levam também a que muitos pensem formas de superação das mesmas através de ‘conversas’ e de atos pacíficos e criativos. Mesmo que essas possibilidades sejam apenas virtuais, permanecem na memória como “podia ter sido” e, mesmo, como “ainda pode ser”.

Visualizar algumas imagens e ouvir alguns sons para começarmos a conversa sobre a temática proposta neste artigo

Convidamos o leitor à visualização de um audiovisual que ajudou a organizar este texto: Disponível em: <http://prezi.com/44s58ea84v-y/?utm_campaign=share&utm_medium=copy>. (ALVES; ALMEIDA, 2015).

Este artefato traz cartazes de alguns filmes e as músicas temas dos mesmos³ que usamos nos cineclubes organizados no projeto que desenvolvemos atualmente⁴, bem como outros sons possíveis, pois desejamos mostrar relações entre sons e imagens de filmes, entendendo-os como ‘personagens conceituais’ a partir de Deleuze e Guattari (1992). Neste projeto, além buscar compreender o que esses filmes mostram, na história que contam, nas imagens e nos sons que nos fazem ver e ouvir, buscamos, em ‘conversas’ desenvolvidas dentro de cineclubes realizados em quatro municípios do estado do Rio de Janeiro com docentes em exercício e com estudantes de licenciaturas, compreender os “mundos culturais” pelos quais estes *praticantespensantes* circulam, nas redes educativas que formam e nas quais são formados, com o que trazem para os processos curriculares dos quais participam.

Estes filmes que tratam de temáticas muito diferentes – como identificadas no Prezi - foram criados em contextos históricos e culturais também muito diferentes. Permitiram por isto,

³ São as seguintes as referências dos filmes que aparecem neste prezi, por ordem de aparecimento: SUPLÍCIO de uma Saudade (Direção de Henry King. EUA, 1955). CASABLANCA (Direção de Michael Curtiz. EUA, 1942). HATARI! (Direção de Howard Hawks. USA, 1962). UM tiro no escuro (Direção de Blake Edwards. USA, 1964). AO MESTRE, com carinho (direção de James Clavell. Reino Unido, 1967). M – vampiro de Dusseldorf (Direção de Fritz Lang. Alemanha, 1931). As músicas que ficaram conhecidíssimas, na mesma ordem, são: FAIN, Sammy; WEBSTER, Paul Francis. Love is a Many-Splendored Thing. STEINER, Max. As Time Goes By. Baby Elephant Walk (no Brasil: O Passo do Elefantinho). MANCINI, Henry. A pantera cor de rosa. GRAINER, Ron. To Sir With Love; o último filme somente se destaca pelo assobio do personagem principal.

⁴ O título deste projeto é “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons”, tem a coordenação de Nilda Alves e conta com o apoio do CNPq, Faperj e Uerj.

nas ‘conversas’ que desenvolvemos, que memórias diferenciadas fossem trazidas pelos participantes dos cineclubes.

Estes filmes mostram também aquilo que com Deleuze (2007) - e outros que trabalham com seu pensamento, como Guéron (2011) - vamos reconhecendo “clichês”, mas produzindo, ao mesmo tempo, a potência de quebrá-los como o que acontece com as imagens visualizadas e os sons ouvidos nos filmes que, juntos, vimos e sobre os quais ‘conversamos’. Esses processos permitiram reconhecer que imagens e sons estão ‘gravados’ em nós como, no primeiro filme cujo cartaz mostramos no Prezi e cuja música foi ouvida e que está em uma de nós gravada há muitos anos, já que viu este filme quando tinha entre treze e quatorze anos, tendo hoje setenta e três anos.

A tessitura⁵ desta memória exigia, nesta época deste filme, salas de cinema. Hoje, talvez a televisão ou *espaçostempos* especiais - salas de aulas nas universidades e nas escolas de outros níveis e modalidades de ensino, por exemplo – se apresentem também como *espaçostempos* que nos permitem conhecer e pensar sobre estes e muitos outros filmes, com suas temáticas diferenciadas e seus diferentes sons, no que é chamado as trilhas sonoras dos filmes.

Por que pensar nas sonoridades em filmes?

As sonoridades dos filmes, em seu conjunto representado por músicas-temas e sons diversos servem para criar, nos filmes, ambiências especiais, algo que desenvolveremos adiante.

A ideia de trabalhar com essas sonoridades apareceu quando do desenvolvimento de projetos anteriores, no grupo de pesquisa, tais como: “Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores” (2000/2003) e “O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras” (2003/2006)⁶. Nestes projetos, como também em outros, em uma série de momentos, nos processos desenvolvidos, referências a sons e músicas eram indicados como ‘marcando’

⁵ Trabalhando com redes, começamos por usar a idéia de tecedura, mas a relação, que deste o início das pesquisas realizadas nos grupos coordenados por Nilda Alves a ideia de incorporar a música (e outros sons) nas pesquisas que eram realizadas, passamos a usar a palavra “tessitura” que tem a ver com os modos como se criam músicas - disposição das notas para se acomodarem a uma determinada voz ou a um dado instrumento. Posteriormente encontramos este uso em outros autores (LOPES, 1998; ZALUAR, 1997).

⁶ Essas duas pesquisas tiveram apoio do CNPq, Faperj e Uerj.

memórias tanto de programas de televisão, como de filmes vistos, já que, com frequência, mas de modos diferenciados, os *participantespensantes* dessas pesquisas se referiam a essas memórias de contatos anteriores com imagens e sons em meios diversos e que retornavam às ‘conversas’ que desenvolvíamos, naqueles então.

Do primeiro projeto aqui referido, apresentamos dois exemplos: o primeiro causou sensação quando, no grupo da segunda geração⁷, que se reunia semanalmente em uma sala do ProPEd/UERJ, um de seus membros lembrou o seriado “Jerônimo, o herói do sertão”⁸ e todo o grupo começou a cantar o ‘tema’ deste seriado do rádio e da televisão brasileira: “No velho oeste ele nasceu...”. O segundo exemplo, muito próximo deste, aconteceu quando uma das professoras da primeira geração lembrou o programa de variedades estrelado pela vedete Virgínia Lane e financiado pela loja de aparelhos eletrodomésticos Tonelux: todas as cinco participantes deste grupo levantaram a mão direita no alto e gritaram, meio cantarolando – como fazia a vedete: “Tonelux!!!!!!”....

O segundo projeto citado contou com um curso de extensão, apoiado pelo SR3/UERJ⁹, e desenvolveu um trabalho com docentes da rede pública do município do Rio de Janeiro, para criação de vídeos. Este trabalho exigiu inúmeras vezes a presença de sons especiais e músicas. Os participantes, ao criarem os vídeos, não dispensavam sons e músicas, já que esta é a memória que seus participantes têm deste meio surgida pelos contatos com o cinema e a televisão, conforme era declarado em nossas ‘conversas’, durante o projeto. Assim, era um “pocotó” para o som de um cavalo que chega conduzindo um pequeno traficante que quer fazer uma linda escritura do nome da filha recém-nascida para uma tatuagem e pede ao professor da “sala de tecnologias” de uma escola para fazê-lo em vários tipos de letras para que ele pudesse escolher a melhor – afinal este é o som com que momentos tensos de “far west”, seja com o ‘mocinho’ ou o ‘bandido’

⁷ No projeto, trabalhamos com três grupos de professores: o primeiro deles com seis professores que se formaram no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no momento em que a televisão aparecia no Brasil (fins de 50/inícios de 60); o segundo, com sete professores/professoras que se formaram quando a televisão já estava consolidada no país (década de 80); o terceiro, por um grupo que estava em formação no momento de desenvolvimento do projeto (era um turma de licenciatura em Pedagogia na qual Nilda Alves lecionava o componente curricular “Tecnologias educacionais”)

⁸ “Jerônimo, o Herói do Sertão” foi o nome de uma radionovela brasileira de bastante sucesso e que recebeu adaptações para a televisão, cinema e histórias em quadrinhos. Em 1972, Jerônimo é adaptado para a televisão pela TV Tupi. O protagonista foi interpretado por Francisco di Franco, e dele ainda participaram: o comediante, como o Moleque Saci e Eva Christian, como a protagonista Aninha.

⁹ Sub-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

chegando, está em nossas tantas memórias deste tipo de filme. Era uma música de suspense quando o marido de uma professora precisou subir em seu próprio carro para conduzir uma noiva à igreja na hora do casamento, por pedido de outro pequeno traficante, estudante em uma escola pública do município do Rio de Janeiro – é com este tipo de som que a entrada em lugares estranhos aos heróis dos filmes está tecido às nossas memórias de visualizador/ouvinte de filmes. Estes vídeos tiveram seus roteiros desenvolvidos a partir de histórias acontecidas com alguns dos professores que participavam do curso e surgiam nas ‘conversas’ de roteirização que fazíamos. A junção permanente de imagens e sons estava presente até mesmo nos momentos dessa roteirização quando uma cena era pensada e alguém dizia: aqui pode entrar este som, esta música...

Compreendendo a presença nessas memórias, *conhecimentossignificações* em todos nós, no atual projeto, sentimos a necessidade de que o primeiro encontro dos grupos que participavam dos cineclubes fosse feito por um músico que, profissionalmente, desenvolve trilhas sonoras em filmes, programas de televisão, em peças de teatro e em publicidade. Para isto tivemos o apoio de Fernando Moura (<https://www.facebook.com/fernando.moura.9889>).

Sobre acontecimentos, sons e memórias

Por estas tantas experiências vividas em tantos projetos desenvolvidos, percebemos que, nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, é preciso estar atento tanto aos processos quanto aos movimentos diversificados que neles se dão. Tanto aos *conhecimentossignificações* que são criados nas ‘conversas’ quanto com as relações e as sensações que os produzem. Se pensarmos no momento em que vemos uma cena especialmente ‘mobilizadora’ em um filme – Esquenazi (1994) ao estudar essas questões lembra a cena do banheiro, no filme ‘Psicose’ de Hitchcock – percebemos que ‘vivemos’ aqueles momentos com nossas emoções sem poder analisá-los, sob nenhum aspecto, todos os movimentos que inclui: do facão que sobe e desce, apertado por uma imensa mão; do rosto horrorizado da heroína; da água que corre para o cano e se turva de sangue que vemos vermelho embora o filme seja preto e branco etc., com um tempo que é multiplicado pela repetição dessas cenas e gestos e por um som insistentemente repetitivo. Analisando essa questão, Esquenazi (1994) diz:

essa distinção entre o movimento e a sensação, entendida como o sentido do movimento, mostra a separação entre o ponto de vista organizado pelo filme e o reconhecimento desse ponto de vista pelo espectador empírico. É para este último que o movimento faz sentido, sentido do qual ele não toma consciência a não ser quando o movimento acaba. Isso porque, a impressão que dele resulta não aparece que após o vivido, nesse momento no qual a seqüência – o movimento que constitui a seqüência como um todo – deixa por fim respirar. É nesse momento que ele apreende a medida do movimento e que esta toma sentido: que ele se constitui como signo. Desse ponto de vista, o movimento se dá de uma só vez, no seu próprio ‘após’. Inicialmente, somos retirados de nós mesmos pela violência da seqüência, no espaço próprio do qual nós ficamos prisioneiros de nossas perspectivas; depois, no momento no qual o movimento desaparece da atualidade de nossa percepção, nós o descobrimos como um todo e o pensamos na sua relação com o seu sentido, quer dizer, como um ‘acontecimento’ ou, na terminologia empregada por Gilles Deleuze em ‘Proust e os signos’, como ‘signo’: ‘o que força a pensar, é o signo... Pensar é sempre interpretar, quer dizer, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo.’¹⁰ Só o espectador empírico pensa; é, assim, no instante em que se cruza o intervalo entre ele e o espectador perspectivo que ele pode ter a medida do movimento como um todo, quer dizer, do movimento como ‘acontecimento’, do movimento como sentido; é se constituindo como consciência do espectador perspectivo, que o espectador empírico funda o filme como produção de sentido¹¹ (p. 72-73).

Desse modo, também, os sons que ‘impregnaram’ a cena e a acentuaram foram ouvidos durante todos os momentos, só conseguem ‘repousar’ em nós quando tudo termina e o último acorde se fecha. Só então, percebemos, ainda, como imagens e sons se inter-relacionam tão intensamente.

Ao projetarmos os filmes, nos cineclubes, dentro das temáticas variadas de que tratam e dependendo das redes educativas de que seus *praticantespensantes* participam, inúmeros e diferenciados foram os movimentos presenciados. Em todas as circunstâncias nos processos acontecidos e vividos – tanto os curriculares-pedagógicos, como os de pesquisa – eram necessários momentos de ‘respiração’ que, no projeto em curso, eram representados pelas ‘conversas’ – presenciais e on-line – desenvolvidas após a projeção de cada um dos filmes. Após a vivência de ver e escutar cada um deles é que são tecidas as memórias: só após ter vivido é que podemos lembrar. Por isso, ela se faz criativa, diferente a cada momento de ‘recordar’. Não é uma marca em nós, mas processos em movimento.

Assim, também na música e nos sons de todo o tipo, esses momentos existem, a pausa ou o silêncio nos mostra sempre isso. Em qualquer circunstância em que um som se faz presente e vivemos por eles cercados, a diminuição ou o aumento dele pode significar que uma situação de

¹⁰ DELEUZE, Gilles. **Proust et les signes**. Paris: PUF, 1964. p. 118-119. É preciso notar que o termo ‘signo’ aqui empregado será substituído a partir de *Logique du sens* pelo de ‘acontecimento’ (nota do autor, p. 73). O livro de Deleuze, citado por Esquenazi, já está traduzido em português: Deleuze (2003).

¹¹ Tradução de Nilda Alves deste texto que está sendo lido.

calma voltou ou que uma situação de tensão se instalou. Através da vida, assim como vamos aprendendo a ler e a escrever, a compreender o significado do que vemos e ouvimos, vamo-nos dando conta, quase sem analisar, que o mundo dos sons começa a ganhar sentido para nós. Para reforçar esta ideia, é bom lembrar que os pré-socráticos já indicavam a necessidade do ser humano de articular os vários sentidos com que se conta:

vem agora, com todos os teus poderes, discernir a maneira como cada coisa se manifesta, confiando não mais na visão do que na audição e não mais no ouvido que ecoa do que na língua que saboreia; sem rejeitar nenhuma das partes do corpo que poderiam ser um meio de conhecimentos, mas atentando em cada manifestação particular (EMPÉDOCLES apud SCHAFFER, 2001, p. 30).

E mais ainda, é preciso lembrar a indagação de William Blake (MANGUEL, 2001, p. 22): “como saber se cada pássaro que cruza os caminhos do ar/não é um imenso mundo de prazer, vedado por nossos cinco sentidos?”

Mais, ainda, isso acontece em presença de todas as artes mesmo aquelas que são chamadas ‘visuais’: sempre queremos tocar uma obra que se coloca para ser vista; tantas vezes, fechamos nossos olhos para absorver tudo o que uma obra nos mostra... E quem nunca viu uma criança no museu cheirando ou lambendo uma obra que está a seu alcance? Essa ‘memória’ de possibilidades outras, além de nossa herança visual dominante, se expressa nestes gestos que vemos nos cotidianos diversos, reaparecendo a cada acontecimento que relembremos.

Incorporando a música – e outros sons - no projeto que atualmente desenvolvemos – como em alguns outros, no passado – vamos perguntar até onde se pode avançar para compreender nossas tantas memórias sonoras.

Sobre a música, percorrendo o que venho aprendendo sobre sons com Schafer (2001) há muito, gostaria de lembrar dois aspectos: o primeiro se refere às duas formas como podemos pensar acerca da música: essas duas formas têm a ver com dois mitos gregos que explicam a sua origem. O primeiro entende a música como emoção subjetiva, no mito em que Palas Atenas inventa o aulos (instrumento musical) para consolar as irmãs da Medusa depois de sua decapitação. O segundo entende-a como o resultado da descoberta das propriedades sonoras dos materiais do universo, no mito que se lê em Homero de que a lira foi inventada por Hermes quando ele percebeu que a carapaça de uma tartaruga, se fosse utilizada como caixa de ressonância, poderia produzir um som (p. 21). Por isto mesmo, Schafer diz que

a lira é o instrumento de Homero, da epopéia, da serena contemplação do universo, enquanto o ‘aulos’ (oboé com palheta) é o instrumento da exaltação e da tragédia, o instrumento do ‘ditirambo’¹² e do drama. A lira é o instrumento de Apolo, o ‘aulos’ dos festivais de Dionísio. No mito dionisíaco, a música é concebida como um som interno, que irrompe do peito do homem; no mito apolíneo, ela é compreendida como som externo, enviado por Deus para nos lembrar a harmonia do universo. Na visão apolínea, a música é exata, serena, matemática, associada às visões transcendentais da Utopia e da Harmonia das Esferas. É também a anábata dos teóricos hindus. É a base da especulação de Pitágoras e dos teóricos medievais (época em que a música era ensinada como uma disciplina do ‘quadrivium’, ao lado da aritmética, da geometria e da astronomia), bem como da técnica de composição sobre doze notas de Schoenberg. Seus métodos de exposição são as teorias dos números. Ela busca harmonizar o mundo pelo projeto acústico. Na visão dionisíaca, a música é irracional e subjetiva. Ela emprega recursos expressivos: flutuações temporais, obscurecimento da dinâmica, coloração tonal. É a música de palco operístico, do ‘bel canto’ e sua voz aguda e penetrante pode ser ouvida também nas ‘Paixões’ de Bach. É, sobretudo, a expressão musical do artista romântico, tendo prevalecido durante todo o século XIX e no expressionismo do século XX. Ainda hoje é ela que preside a formação dos músicos (p. 21-22).

O segundo aspecto a ser lembrado, usando Schafer (2001), se refere a que, até há algum tempo, era impensável pensarmos a música como sons, ideia que fez cair todas as anteriores definições do que seria a música. Esse processo se deu, *devido a própria atividade dos músicos*, e é, assim, descrito por esse autor:

em primeiro lugar, pela enorme expansão dos instrumentos de percussão nas nossas orquestras, muitos dos quais produzem sons sem altura definida ou arrítmicos; depois pela introdução de procedimentos aleatórios nos quais todas as tentativas para organizar os sons de uma composição racional foram suplantadas pelas ‘leis mais altas’ da entropia; em seguida, pela abertura dos recipientes espaço-temporais que chamamos ‘composições’ ou ‘salas de concerto’ para permitir a introdução de todo um mundo novo de sons situados fora delas (em ‘4’33” Silence’ de Cage, ouvimos apenas os sons externos à própria composição, que não passa de uma cesura prolongada); depois, pelas práticas da ‘musique concrète’ que insere qualquer som ambiental na composição por via da fita; e, finalmente, pela música eletrônica que, em todo o mundo, nos tem revelado toda uma nova gama de sons musicais, muitos deles relacionados com a tecnologia industrial e elétrica (p. 20).

Por tudo isso, as inúmeras possibilidades de contatos com músicas e sons criadas nas redes educativas diversas, formadas pelos *praticantespensantes* docentes, em contato com os filmes vistos/ouvidos no desenvolvimento do projeto atual, trazem às ‘conversas’ memórias diferentes de *prácticasteorias* pensadas e desenvolvidas nos processos curriculares.

¹² Ditirambo: composição de estâncias e versos irregulares que exprimem entusiasmo e delírio. Na Grécia antiga, era o canto em louvor a Baco (Dionísio).

Memórias de sons na vida e no/do/com o cinema

Penso que o som vai muito mais fundo do que a imagem em si, que permanece no exterior; enquanto o olho se dirige para fora, o ouvido dirige-se para dentro, rumo ao interior¹³. (Robert Bresson)

O mundo mais belo é como um monte de pedras lançado em confusão¹⁴. (Heráclito)

Por caminhos bem diferentes, a questão dos sons e das músicas, com suas intensas relações com as artes entendidas somente como visuais, até bem pouco, foi penetrando nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e, entre elas, aquelas do campo da Educação. De um lado, essas pesquisas seguem a corrente que trabalha com o que foi chamado de “paisagem sonora”, a partir, especialmente, do pensamento desenvolvido por Schafer (2001, 1991) e das pesquisas ecologistas na Educação (REIGOTA, 1999, 2010; REIGOTA, 1995; PRADO, 2008; REIGOTA et al, 2011; CATUNDA, 2013, 2000).

De outro lado, aparece a influência da corrente que lida com as relações de imagens e sons no cinema em sua historicidade (DOMINGUES, 2013; COSTA, 2003, 2006, 2008, 2010) ou do desenvolvimento de ideias em filosofia (GODOY, 2011).

Naturalmente, como estes estudos se desenvolvem com maior intensidade nos momentos atuais, há uma forte tendência de que isto nos apareça “tudo junto e misturado”, de forma bastante estimulante, contribuindo para melhor compreendermos as tantas redes educativas que todos formamos e que nos formam com suas tantas *prácticasteorias* e os diversificados *conhecimentossignificações* que nelas atuam e nelas são criados.

Também a corrente a que demos o nome de pesquisas nos/dos/com os cotidianos¹⁵, na qual nos incluímos, incorporou estas preocupações, dando origem a uma produção textual sobre

¹³ Referência obtida em Domingues (2013, p.10).

¹⁴ Referência obtida em Godoy (2011) que assim nos mostra a trajetória dessa referência: Heráclito, Fragmento 124 apud SMITHSON, R. Uma sedimentação da mente: projetos de terra [1968]. In: FERREIRA, G.; COTRIM, C. (Orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. (Trad. Pedro Sússekind et al). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. A citação feita está na p. 184 desta obra. Todas às vezes que vejo estes caminhos que os gregos antigos fazem até nós sempre me pergunto: como é possível? Constato, então, que as redes têm existência, desde sempre, e por nelas, em nossas vivências cotidianas, essas idéias chegam até nós.

¹⁵ As pesquisas de Reigota e colaboradores também se inserem nesta corrente de pesquisa. No entanto, pelo destaque que dá às questões ambientais resolvemos dar um destaque especial aos textos que publicam.

as imagens e os sons nos cotidianos em Educação (OLIVEIRA, 2007, 2008; ALVES, 2004, 2006, 2010; ANDRADE; ALVES, 2014; CALDAS; ROSA; ALVES, 2015; ALVES; ROSA, 2015; PASSOS et al, 2015).

Na atual pesquisa que desenvolvemos, a busca de compreensão sobre os conhecimentos significações tecidos entre imagens e sons se inicia, como já dissemos, com uma conversa com um músico que trabalha com suas múltiplas possibilidades, em uma palestra seguida por uma ‘conversa’ com os docentes – em serviço e em formação – praticantes pensantes da pesquisa. Nessas sessões, ele nos traz as tantas possibilidades de encontro entre imagens e sons nas produções audiovisuais e os “ecos” dessa primeira conversa, após a visualização/escuta de cada filme, dentro de cada cineclube realizado, nos possibilita ‘conversas’ sobre sons que aparecem neles, tanto como com as imagens.

Daquele assovio, de “M-O vampiro de Dusseldorf” aos sons misturados na confusão da polícia e das autoridades quando os assassinatos já são vários. A animada música da comédia “Hatari” que ficou conhecida no Brasil como “O passo do elefantinho”. As músicas românticas, com sentidos diferentes, que vão ser contextualizadas em duas diferentes Guerras em que os Estados Unidos estavam envolvidos: a II Guerra Mundial, no caso de Casablanca, e a da Coreia, no caso do filme “Suplício de uma saudade”: enquanto no primeiro se busca resgatar tempos perdidos mais felizes do que aquele em que a história se passa¹⁶..... A música-tema de “A pantera cor de rosa”, que atingiu inúmeras gerações.

E tantas outras memórias trazidas para o centro das ‘conversas’ e que entram nas escolas: seja pela crítica às músicas “escolares”, seja pelas discussões sobre possibilidades outras, apoiadas algumas vezes pelas pesquisas de Catunda (2013). “A escola mais barulhenta em que trabalhei”, lembrou Nilda Alves, acerca de uma experiência em escola de Copacabana... “*O burburinho dos estudantes antes do docente entrar em sala*”, lembrou uma professora em Nova Friburgo... Uma conversa que se estabelece sobre possibilidades de conhecer músicas das tantas áfricas, conhecendo filmes produzidos nos diversos países do continente africano, no cineclube que realizamos com eles e os modos como podem ajudar no desenvolvimento curricular.

Tudo isso nos faz entender como tanto os sons como as imagens nos ajudam a tecer nossas memórias de escolas e das tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos. Continuamos nessa discussão...

¹⁶ Esse incrível processo da memória ver a comparação entre.....

Referências

- ANDRADE, Nivea Maria da Silva; ALVES, Nilda. Possibilidades de pesquisas com artefatos culturais nos cotidianos das redes educativas, em conversas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 357-376.
- ALVES, Nilda. Nossas lembranças da escola tecidas em imagens. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 127-136.
- _____. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu ‘uso em processos curriculares de formação de professoras na educação superior - o caso do curso de pedagogia da Uerj/Campus Maracanã. In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas**. (E-book). Campinas: FE/UNICAMP, 2006. p. 28-32.
- _____. Dois fotografos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçostempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 185-206.
- ALVES, Nilda. Os “mundos culturais” dos docentes nas relações com imagens e sons de filmes. In: SCARELLI, Giovana (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015. P. 135-148.
- ALVES, Nilda; ROSA, Rebeca Brandão. Algumas conversas sobre os usos do conceito deleuziano de clichê nas pesquisas com os cotidianos. **Revista Linha Mestra**, Campinas, v. 9, p. 198-206, 2015.
- CALDAS, Alessandra Barbosa Nunes; ROSA, Rebeca Brandão; ALVES, Nilda. Formação de professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos caminhos da centralização curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 775-793, out./dez.2015.
- CATUNDA, Marta. **A, B, C de encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2013.
- _____. *Comunicasom: uma reflexão sobre o som na sociedade tecnológica*. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 12, p. 68-79, jun. 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de et al. **A invenção do cotidiano – 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COSTA, Fernando Morais da. **Som no cinema, silêncio nos filmes: o inexplorado e o inaudito**. 2003. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
- _____. **Som no cinema brasileiro: revisão de uma importância indeferida**. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- _____. Cinema mudo e passagem para o sonoro. In: ADES, Eduardo et al. **O som no cinema**. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2008.
- _____. Pode o cinema contemporâneo representar o ambiente sonoro em que vivemos? **Logos – Revista de Comunicação e Audiovisual**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 01, jan./jul. 2010
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Cinema 2)
- _____. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 101-115, maio 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: _____; _____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.

_____; _____. Rizoma. In: _____; _____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 15- 32. v. 1

DOMINGUES, Glauber Resende. **Cinema na escola:** aprender a construir o ponto de escuta. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRJ - Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

ESQUENAZI, Jean-Pierre. **Film, perception et mémoire.** Paris: L’Harmattan, 1994.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade - Dossiê Gilles Deleuze,** Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem:** Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

GODOY, Ana. Paisagens sonoras: quando a escuta recorta o invisível. **Revista Alegrar,** Curitiba/Ouro Preto, n. 8, p. 1-11, dez/2011.

GOMBRICH, Ernest H. La evaluación de las corrientes esotéricas: conmemoración de La obra de Frances A Yates (1899-1981). In: _____. **Tributos – version cultural de nuestras tradiciones.** Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993. p. 207-213.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Lógica formal - lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais. In: CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, José Renato de. **Ciência, ética e cultura na educação.** São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens – uma história de amor e ódio.** São Paulo: Cia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

_____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, p. 47-72, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSOS, Mailsa et al. Como na Faculdade de Educação da UERJ estamos *praticandopensando* cinema e o significado da Lei nº 13.006/2014. In: FRESQUET, Adriana. (Org.). **Cinema e educação:** a Lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo Produção, 2015. p. 67-76.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e a representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

_____. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **RevistaTeias,** Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-6, 2010.

REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares do (Orgs.). **Educação ambiental:** utopia e práxis. São Paulo: Cortez, 2008.

REIGOTA, Marcos (Coord.) et al. Ecoando ressonâncias da educação ambiental: descobertas, conflitos, diálogos; por uma ecologia sonora sensível. **ERAS - European Review of Artistic Studies**, Portugal, v. 2, n. 1, p. 64- 83, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

ZALUAR, Alba. As imagens da e na cidade: a superação da obscuridade. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 107-119, 1997.

Nilda Alves - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.
Rio de Janeiro | RJ | Brasil. Contato: nildag.alves@gmail.com

Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas - Universidade do
Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro | RJ | Brasil.
Contato: nunescaldas@hotmail.com

Rebeca Brandão Rosa - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– UERJ. Rio de Janeiro | RJ | Brasil. Contato:
rebecasbr@gmail.com