FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS - NCH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DACED/PVH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - MEDUC

JACKELINE CHEDIAK SILVA

LENDO ESTRELAS DA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE A OBRA FILMOGRÁFICA

PORTO VELHO
2022

JACKELINE CHEDIAK SILVA

LENDO ESTRELAS DA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE A OBRA FILMOGRÁFICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samilo Takara.

Linha de pesquisa: Formação docente.

PORTO VELHO
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S586l Silva, Jackeline Chediak.

Lendo estrelas da escola : representações de professores e professoras sobre a obra filmográfica / Jackeline Chediak Silva. -- Porto Velho, RO, 2022.

101 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Samilo Takara

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação. 2.Mídias. 3.Estudos Culturais. 4.Formação de Professores/as. 5.Obra filmográfica. I. Takara, Samilo. II. Título.

CDU 371.12

Bibliotecário(a) Renata Cortinhas Bulhões CRB 11/1010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos três dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e dois, às 8 horas, teve início sessão pública de **Defesa de Dissertação**, por meio de webconferência – plataforma Google Meet, https://meet.google.com/sto-omts-ogo, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos Professora/es Doutora/es: Samilo Takara (Presidente/Orientador), Teresa Kazuko Teruya (membro externo), Josemir Almeida Barros (Membro interno), a fim de arguirem Jackeline Chediak Silva acerca da Dissertação intitulada: **LENDO ESTRELAS DA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE A OBRA FILMOGRÁFICA**, sob orientação de Samilo Takara. Aberta a sessão pelo presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, **Jackeline Chediak Silva** foi **Aprovada** no **Exame de Defesa de Dissertação**, faz jus ao título de **Mestra em Educação** e deve apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia(UNIR).

Recomendações da Banca: Revisão textual e gramatical, recomenda para publicação de materiais científicos que comuniquem os resultados da pesquisa e dar continuidade no Doutorado.

Porto Velho/RO, 03 de Março de 2022.

Prof. Dr. Samilo Takara
(Presidente/Orientador - PPGE/UNIR)

Prof.ª Dra. Teresa Kazuko Teruya
(Membro Externo – PPE/UEM)

Prof. Dr. Josemir Almeida Barros
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Documento assinado eletronicamente por **SAMILO TAKARA**, **Docente**, em 03/03/2022, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **TERESA KAZUKO TERUYA**, **Usuário Externo**, em 03/03/2022, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **JOSEMIR ALMEIDA BARROS**, **Docente**, em 03/03/2022, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de

8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0896125** e o código CRC **C6D7569B**.

Ouvir Estrelas

Ora (direis) ouvir estrelas! Certo,
Perdeste o senso! E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite,
enquanto a Via-Láctea, como um pálio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas".

(OLAVO BILAC)

AGRADECIMENTOS

A pesquisa é um processo de lapidação que pode causar dor e, muitas vezes, a sensação de solidão. Ao longo do caminho que percorri neste estudo, por alguns momentos, tive essa sensação de estar só; entretanto, em todas as vezes que precisei, contei com o apoio e o suporte necessário das estrelas que refletem a Luz Maior e trouxeram equilíbrio, ajudando-me trilhar o caminho da pesquisa.

Meus agradecimentos àqueles e àquelas que estiveram comigo ao longo dessa jornada.

Ao meu orientador, professor Dr. Samilo Takara, que soube ser firme e gentil na medida certa.

Ao grupo de pesquisa GEPECEC.

Aos membros da banca, Profª Drª Teresa Kazuko Teruya e Prof. Dr. Josemir Almeida Barros, que contribuíram significativamente com este trabalho.

A minha mãe, Maria Lucy Chediak, meu alicerce, mulher forte e guerreira, de quem herdei a coragem.

Ao meu pai, Jorge Chediak Junior, que marcou minha infância com o seu gosto pela leitura.

Ao meu esposo e companheiro, Lenivaldo José da Silva, aquele que me apoia e impulsiona nos meus voos.

A minhas irmãs e fonte de inspiração, Sorhaya Chediak e Sheylla Chediak, mulheres lindas e sábias, que sempre acreditam em mim mais que eu mesma e que, além de me inspirar, durante toda esta caminhada, sempre estiveram presentes.

Aos meus irmãos, Jacobson Chediak e Jakson Chediak, exemplos de coragem e determinação.

A minha sobrinha e colega de mestrado, Thalyta Karina Correia Chediak, que me fez transbordar de orgulho em cada aula que tivemos juntas.

Ao meu filho, Tiago Chediak Silva, meu maior motivo para buscar sempre mais.

Aos/As participantes que contribuíram com esta pesquisa.

A todos, o meu muito obrigada!

SILVA, Jackeline Chediak. **Lendo estrelas da escola**: representações de professores e professoras sobre a obra filmográfica. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação. Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2022.

RESUMO

Os artefatos culturais midiáticos estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea - imagética e midiática - e trazem repercussões e efeitos diversos, uma vez que influenciam e atravessam o discurso, a identidade e a cultura. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo central analisar as representações produzidas na obra filmográfica *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, dirigida por Aamir Khan. Os objetivos específicos são: a) analisar as representações das relações educativas na obra filmográfica; b) analisar as representações produzidas por coordenadores/as pedagógicos/as que desempenham o papel de formador/a de professores/as, a partir da intervenção pedagógica com o filme; c) investigar as possibilidades de uso da obra filmográfica como um dispositivo pedagógico na formação de professores/as em serviço, com base na perspectiva dos/as sujeitos/as da pesquisa. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, se insere no método descritivo e documental e tem como objeto as representações produzidas pelo dispositivo filmográfico. Os instrumentos de coleta de dados foram constituídos por pesquisa documental, sendo o documento a obra filmográfica, e grupo focal realizado com sete coordenadores/as pedagógicos/as. A análise de dados foi realizada à luz dos Estudos Culturais, especialmente conduzida por conceitos como identidade, cultura, educação, mídia e as relações entre esses elementos, bem como os conceitos de rarefação e reverberação do discurso propostos por Foucault (2011). Na análise da obra filmográfica, percebe-se que os discursos reverberam o papel do professor como “salvacionista”, como herói, reafirmando a pedagogia do herói como uma figura que acompanha o sistema de coerção das mídias. Além disso, a obra aponta a diferença como um aspecto que precisa ser adequado ao igual. Os dados coletados no grupo focal evidenciam a pertinência de educar o olhar para as mídias, pois o uso dessa obra filmográfica acionou saberes e reflexões sobre a própria prática do grupo que participou da pesquisa. Ao propor a obra fílmica como dispositivo pedagógico para os/as sujeitos/as da pesquisa, nota-se que os discursos foram rarefeitos; no entanto, a obra cumpriu sua função como tal, a partir do momento em que os/as formadores/as estabeleceram uma conexão entre suas práticas pedagógicas e o filme.

Palavras-chave: Educação. Mídias. Estudos culturais. Formação de professores/as. Obra filmográfica.

SILVA, Jackeline Chediak. **Reading stars at school**: teachers' representations from a film. 101 f. Dissertation (Master's in Education) - Postgraduate Academic Master's Programme in Education. Department of Education Sciences, Center for Human Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho/RO, 2022.

ABSTRACT

The media cultural artifacts are increasingly present in contemporary society - imagetic and media - and bring repercussions and various effects, since they influence and cross the discourse, identity and culture. From this perspective, this research aims to analyse the representations produced in the film work *Like stars on earth: every child is specia*l, directed by Aamir Khan.The specific objectives are: a) to analyse the representations of educational relations in the film; b) to analyse the representations produced by pedagogical coordinators who play the role of teachers trainers, based on the pedagogical intervention with the film; c) to investigate the possibilities of using the film as a pedagogical device in in-service teacher training, based on the perspective of the research subjects. This research, with a qualitative approach, is inserted in the descriptive and documental method, focusing on the representations produced by the filmographic device. The instruments for data collection were made up of documentary research, being the document the filmographic work, and a focus group realized with seven pedagogical coordinators. Data analysis was conducted in the light of Cultural Studies, especially driven by concepts such as identity, culture, education, media and the relationships between these elements, as well as the concepts of rarefaction and reverberation of discourse proposed by Foucault (2011). By analyzing the film, it can be seen that the discourses reverberate the teacher´s role as "salvationist", as a hero, reaffirming the pedagogy of the hero as a figure that accompanies the media system of coercion. Moreover, this film points the difference as an aspect that needs to be adapted to the equal. The data collected in the focus group shows the relevance of educating the gaze to the media, since the use of this film has triggered knowledge and reflections on the practice of the group that participated in the research. When proposing the film as a pedagogical device to the research subjects, it is noted that their speeches were rarefied; however, the film fulfilled its function as such, from the moment in which the trainers established a connection between their pedagogical practices and the film.

Keywords: Education. Media. Cultural studies. Teachers education. Film.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Reverberação dos discursos 85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A dança das letras e números 47
Figura 2 - Fila de inspeção para entrar na escola 49
Figura 3 - Ishaan é expulso da sala 50
Figura 4 - Ishaan foge da escola 51
Figura 5 - Ishaan convence o irmão a mentir 52
Figura 6 - Reunião na escola 53
Figura 7 - O pai decide mandá-lo para um internato 54
Figura 8 - A família deixa Ishaan no internato 55
Figura 9 - O desenho de Ishaan 56
Figura 10 - A primeira atividade de Ishaan no internato 57
Figura 11 - A primeira aula de artes 58
Figura 12 - A família visita Ishaan 59
Figura 13 - Primeira aula com Nikumbh 60
Figura 14 - Primeira atividade da aula de artes com Nikumbh 61
Figura 15 - O barulho na aula de Nikumbh 62
Figura 16 - Ishaan fica de castigo 64
Figura 17 - Nikumbh vai à casa de Ishaan 65
Figura 18 - Nikumbh se mostra igual Ishaan 67
Figura 19 - Nikumbh procura o diretor 69
Figura 20 - O pai de Ishaan procura Nikumbh 70
Figura 21 - O evento de pintura na escola 71
Figura 22 - A família recebe o anuário escolar 72
Figura 23 - Cena final: o voo mais alto 73

SUMÁRIO

A LENTE DA PESQUISADORA 11
1 INTRODUÇÃO 15
2 EDUCAÇÃO, MÍDIAS E ESTUDOS CULTURAIS 18
2.1 **A educação no contexto midiático** 18
2.2 **Cultura midiática e identidade** 28
2.3 **Obra filmográfica como dispositivo pedagógico** 32
3 FORMAÇÃO DOCENTE: IMPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES 35
3.1. **Formação docente a partir do/a outro/a** 35
3.2. **Formação para a educação midiática** 37
4 LENDO AS ESTRELAS DA TERRA 43
4.1. **A obra filmográfica e a repercussão na mídia** 43
4.2 **Análise da obra filmográfica** 44
4.2.1 Fundamentos para a análise 44
4.2.2 Análise da obra filmográfica 47
5 LENDO AS ESTRELAS COM OS/AS FORMADORES/AS 75
5.1 **Um olhar para as constelações** 75
5.1.1 O desenho das constelações 75
5.1.2 Observando as constelações 76
5.2 **O olhar das constelações** 79
5.2.1 Análise e reflexões gerais a respeito da obra 79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 93
REFERÊNCIAS 97
APÊNDICE A - Questões norteadoras para o grupo focal 100
ANEXO 1- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa 101

A LENTE DA PESQUISADORA[1]

O que determina o interesse e a perspectiva de análise de uma pesquisadora se constrói ao longo de sua trajetória de formação. Reduzir o surgimento da curiosidade por determinada temática a um momento localizado é ignorar a maneira como um sujeito é constituído. Afirmo isso ao refletir sobre o que me conecta com a temática proposta nesta dissertação e ao buscar descrever as lentes pelas quais lanço meu olhar para as relações que estabeleci antes e durante a pesquisa, minhas construções e elaborações, neste momento da caminhada, que embasam a análise realizada.

Minha jornada na educação se iniciou enquanto estudante... E a história como discente, no começo da escolarização, por vezes, não me agradou. Isso por sempre ter sido a mais alta da turma, embora estivesse na mesma faixa etária. Essa "curva fora do padrão" sempre me trouxe muitos elementos para elaborar meu lugar na escola e no mundo e o lugar de muitas crianças que foram ou são estigmatizadas, rotuladas por suas diferenças – o que deveria ser o contrário, pois essas diferenças constituem a singularidade e a beleza de cada ser.

Filha caçula de pais separados, comecei o extinto curso de Magistério como profissionalização e uma forma de luta pela sobrevivência. Continuei na mesma trajetória das minhas irmãs mais velhas; orientadas pela nossa mãe – uma mulher destemida, mãe de cinco filhos, guerreira – fomos direcionadas para a área da educação. Após isso, já casada e atuando na profissão, ingressei na graduação em Pedagogia.

Ao campo da educação, dediquei 21 anos como professora. Trabalhei em escolas estaduais de periferias, nas quais atendi a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Em 2008, ingressei na docência em escolas bilíngues, que atendem a um público economicamente privilegiado. Também

---

[1] Nesta abertura, inspirada por hooks (2013), proponho a transgressão da estrutura de uma dissertação, quando abro a porta e apresento a lente pela qual realizo a leitura e a interpretação das representações diversas produzidas em nossa sociedade, especialmente na obra filmográfica analisada. Por esse motivo, abro a porta e peço licença para usar a primeira pessoa do singular e me apresentar para você, leitor/a. Nas demais seções, utilizo a primeira pessoa do plural, por entender que esta dissertação foi produzida por mim, em parceria com diferentes autores/as, com meu orientador, com meus(minhas) sujeitos/as de pesquisa e na relação com outras pessoas e diálogos.

trabalhei como pedagoga, no Instituto Federal do Amazonas, em um *campus* que atendia, predominantemente, a comunidades indígenas. Desde 2013, venho me dedicando à área de orientação escolar. Nessa posição, tenho crescido e me desenvolvido não só como profissional, mas também como ser humano que pratica e busca sempre a empatia, um olhar cuidadoso sobre o outro. Todas essas experiências e vivências me constituíram e me conduziram para o ponto em que estou em minha trajetória profissional e acadêmica.

Nos últimos cinco anos, desenvolvo o trabalho com orientação de alunos/as, famílias e professores/as; na tentativa de promover uma relação mais positiva entre escola e famílias, investi em aprender sobre a disciplina positiva e a orientar para uma atitude mais construtiva com seus filhos/as e estudantes.

Com interesse nessa perspectiva do pensamento sobre disciplina positiva, submeti um projeto de pesquisa para a linha de formação docente. No entanto, ao ingressar no mestrado em educação, vários universos se abriram diante de mim. Com as leituras, debates, estudos e pesquisas em todas as disciplinas que cursei e a interação com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC) e, especialmente, com meu orientador, o professor Dr. Samilo Takara, as possibilidades se ampliaram e eu pude enxergar o entorno de uma relação professor/a-aluno/a, pais(mães) e filhos/as. Esse entorno constituinte do sujeito/a, constituído/a por diversos espaços e tempos, promoveu uma maior compreensão.

Com minha prática, acredito que eu tenha me tornado mais capaz de enxergar além dos comportamentos padrões e o que envolve ser diferente, a compreensão da singularidade de cada pessoa; muitas vezes, o que fazer e falar é construído na relação com essa singularidade. O/A professor/a precisa, entretanto, compreender as condições sociais de produção, sejam advindas da educação formal, informal ou não-formal. Contudo, há valores que podem ser aplicados em qualquer situação: empatia, respeito às diferenças, cuidado com o outro, um olhar carinhoso para o outro.

Passei a perceber mais a minha constituição enquanto estudante (uma alienígena na sala de aula) e como educadora, que também é um outro, pois somos outros de outros. Nesse contexto, Green e Bigum (2009, p. 211), fazem a seguinte reflexão: “[...] os/as estudantes podem ver os/as educadores/as como alienígenas,

mas esses/as últimos/as podem perfeitamente, da mesma forma ver os/as estudantes como sendo os/as alienígenas [...]”.

Nesse recorte da minha trajetória, um novo universo se abre - os Estudos Culturais e o papel das mídias na educação - apresentado por meu então orientador, que não somente me orientou academicamente, mas demonstrou toda a beleza da teoria aplicada na relação de zelo pela minha construção como pesquisadora e de empatia pela minha condição.

Durante o mestrado, iniciado quatro meses antes de a pandemia da Covid-19 ser declarada, muitos foram os desafios. A crise sanitária que se instaurou em si já foi trágica, mudando muitas rotinas e atitudes do dia a dia. Nesse ínterim, eu tive um filho, minha mãe passou por uma cirurgia e ficou dois dias na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) e muitos dias de saúde delicada, minha família foi infectada pelo coronavírus, meu filho sofreu sequelas, ficou dias na UTI e outros necessitando de uma atenção especial, mesmo já em casa.

Nesse contexto, caminhei exercendo muitos papéis sociais - esposa, mãe, filha, irmã, tia, trabalhadora, mestranda, educadora, atravessando muitas adversidades (que certamente escolhi, em alguma medida) e percebendo o deslocamento e a fragmentação da minha própria identidade, que, conforme Hall (2009), é inerente ao reconhecimento das instabilidades da sociedade contemporânea. Encontrei, assim, na teoria, uma melhor compreensão da minha identidade no mundo e dos conflitos da humanidade na contemporaneidade. Ao receber o acolhimento e empatia do meu orientador e colegas, a teoria fez ainda mais sentido e se alinhou aos conflitos e dilemas com os quais me defrontava. Nesse sentido, atrevo-me a alinhar as ideias de hooks (2013), que vê na teoria um lugar de cura, acolhimento e possibilidades de criar.

No primeiro encontro com o professor Samilo, fiquei encantada com a área de conhecimento e muitas inquietações que me provocaram. Com muito respeito e empatia, ele se mostrou engajado em me auxiliar a encontrar o ponto de intersecção entre meu interesse e o universo dos Estudos Culturais. Fui, então, desafiada a encontrar o objeto da minha pesquisa dentro das obras fílmicas. O filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* foi, sem dúvida, a opção que mais me encantou e me conectou com minha trajetória e inquietações. Como educadora e orientadora educacional, sempre me questiono acerca da melhor abordagem com o/a outro/a, a relação de poder envolvida e a construção de uma relação de iguais.

Esse outro indivíduo (que não somos nós) tem suas próprias inquietações, medos e desafios. Durante as leituras e estudos, fui me aprofundando e as inquietações foram se tornando cada vez mais instigantes.

É preciso lembrar que nós também somos outro/a de outros/as, e o/a outro/a não é compreendido/a, pois muda o campo de visão. Isso se expressa muito bem no seguinte pensamento de Clarice Lispector (1999, p. 385): “Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o âmago dos outros: e o âmago dos outros era eu”.

Skliar (2003, p. 39) afirma que “[...] não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, [...]”. Quando pensamos na falsa ideia de inclusão que tem sido realizada nas escolas, por exemplo, percebemos que o outro, os sujeitos da inclusão não são respeitados e nem amparados nessa demanda. E os/as outros/as, os/as professores/as, não são preparados/as, ouvidos/as e amparados/as nesse contexto.

Escolhi o filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, pois queria abordar aqueles/as outros/as que são rotulados/as, massacrados/as e excluídos/as no ambiente escolar. Na obra fílmica abordada, o personagem Ishaan não é respeitado, compreendido e nem ouvido; é um alienígena para os/as professores/as que não entendem o/a outro/a que é diferente e não se encaixa em um padrão. Em contrapartida, os/as professores/as também são alienígenas, pois não são compreendidos/as pelos/as alunos/as (GREEN; BIGUN, 2009). Não existe, nesse contexto, a alteridade.

Ishaan não é somente uma representação midiática acerca da diferença nos espaços de aula. Nas trajetórias que acompanhamos pelos processos pedagógicos e nas discussões pertinentes ao campo da formação docente, o personagem sinaliza também a problemática da diferença no espaço escolar contemporâneo. Pensar no indivíduo como único sempre foi um dos meus desejos, enquanto estudante, e uma necessidade, enquanto profissional. Respeitar as diferenças e valorizar as singularidades são preceitos básicos para o exercício da cidadania e da profissão.

A seguir, apresentamos a introdução da dissertação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo de Educação, Mídias e Estudos Culturais. Um dos papéis da educação é contribuir com o desenvolvimento crítico, ético e responsável do educando, para que ele seja capaz de se relacionar com o grupo, desenvolver a capacidade de escolha em relação ao que lê, ouve e vê ou, ainda, se posicionar criticamente, negociando com os textos que circulam na mídia.

Assim, as possibilidades produzidas pelos artefatos culturais contribuem para a construção de modos de analisar as diferenças e as identidades representadas em produtos midiáticos. A mídia se relaciona com diferentes áreas do conhecimento e desempenha o papel de mediadora de diversos interesses. Isso ocorre porque as mudanças na tecnologia exigem das pessoas habilidades de ler e compreender os textos que circulam nas diferentes mídias.

Desse modo, ao estudar os aspectos pedagógicos dos artefatos midiáticos, também compreendemos os valores, os sentidos e os significados negociados e disputados nas culturas. Os Estudos Culturais são perspectivas teórico-políticas que permitem interpretar as relações, as produções de sentido e inscrevem leituras outras no desenvolvimento das pesquisas em educação.

A investigação sobre os efeitos da mídia na educação e na cultura tem se tornado relevante na sociedade contemporânea, que é tecnológica e comunicacional. A mídia educa. Daí a relevância da pesquisa que aborda a relação entre mídia, cultura, educação e os discursos produzidos nessa relação, os quais são potencialmente orientadores para as identidades, práticas pedagógicas e relações entre os sujeitos.

A constituição de uma pessoa ocorre ao longo de sua vida, suas interações sociais, suas vivências, suas aprendizagens nos espaços formal e/ou não-formal e experiências na relação com outras pessoas, ambientes e coisas: livros, filmes e outros suportes de leitura, escrita e comunicação em geral. Neste caso, nos interessam as obras filmográficas e as representações nelas contidas, as quais são desenvolvidas por um contexto histórico e social e, também, produzem efeitos na construção de representações para educadores/as e formadores/as sendo, desse modo, um veículo que pode constituir sujeitos sociais.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as representações produzidas na obra filmográfica *Como estrelas na terra: toda criança é especial*. Para tanto, três objetivos específicos se desdobram:

a) analisar as representações das relações educativas na obra filmográfica;
b) analisar as representações produzidas por coordenadores/as pedagógicos/as que desempenham o papel de formador/a de professores/as, a partir da intervenção pedagógica com o filme;
c) investigar as possibilidades de uso da obra filmográfica como um dispositivo pedagógico na formação de professores/as em serviço, com base na perspectiva dos/as sujeitos/as de pesquisa.

Nesta investigação, partimos da hipótese de que uma obra filmográfica se constitui como um dispositivo pedagógico potencialmente formador e transformador de discursos e práticas pedagógicas, que pode ser utilizado e explorado na formação continuada de docentes. Diante disso, encontram-se os/as coordenadores/as pedagógicos/as que atuam como formadores/as de professores/as em serviço.

A escola, enquanto espaço social, reflete uma sociedade que busca homogeneizar, adotando uma abordagem excludente com os/as estudantes que não se encaixam no padrão ensinado. É de se observar a falta de preparação de professores/as e demais profissionais da educação para lidar com as diferenças, o que leva à produção e à reprodução de discursos excludentes. Desse modo, hooks[2] (2013) defende uma abordagem transformadora da educação, na qual os/as estudantes são ensinados/as a transgredir barreiras que, de alguma forma, possam impedir a liberdade do indivíduo.

De que maneira(s) o filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* pode sensibilizar o olhar para as diferenças no espaço escolar e contribuir para o reconhecimento e valorização de uma sociedade multicultural? A partir dessa problematização, somos levados a questionar: como o enfoque dos conceitos de reverberação e rarefação de Foucault pode ser aplicado na análise de filmes, sob a perspectiva da educação? Qual a relevância de analisar filmes, como objeto de estudo, a partir da análise do discurso, para repensar a prática docente? De que modo a análise do discurso pode contribuir para a problematização das abordagens

[2] Escrita do nome com letra inicial minúscula, de acordo com a referência da própria autora.

aos discentes em obras filmográficas? De que modo uma obra filmográfica pode ser utilizada como dispositivo pedagógico na formação continuada de docentes?

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, parte da perspectiva descritiva e documental e tem como instrumentos de coleta de dados a obra filmográfica intitulada *Como estrelas na terra: toda criança é especial* e grupo focal com sete coordenadores/as pedagógicos/as. A revisão da literatura abrangeu, principalmente, temas como educação, mídia e Estudos Culturais, bem como formação docente. Dentre as principais referências utilizadas estão: Foucault (2011), Gohn (2006), Camozzato (2014), Hall (1997), hooks (2013), Ellsworth (2001), Deleuze (1990), Agamber (2005), Fischer (1997) e Teruya (2009).

Vale destacar que esta pesquisa atende aos princípios e regulamentos éticos estabelecidos legalmente. Assim, o projeto de pesquisa foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado sob o número CAAE 44727021.1.0000.5300.

Para a análise de dados, utilizamos conceitos dos Estudos Culturais, tais como identidade, cultura, educação, mídia e as relações entre esses elementos, bem como os conceitos de reverberação e rarefação da análise do discurso, conforme Foucault (2011).

Organizamos esta dissertação em seis seções, sendo a primeira esta Introdução. Na segunda seção, abordamos o tema Educação, Mídias e Estudos Culturais; na terceira, discorremos sobre a formação docente: impressões e representações; na quarta seção, apresentamos a descrição e análise da obra filmográfica *Como estrela na terra: toda criança é especial*; na quinta, expomos os dados coletados a partir do grupo focal com os coordenadores/as pedagógicos/as, bem como a análise; por fim, nas sexta seção, tecemos nossas considerações finais.

Assim, diante da perspectiva de problematizar os efeitos educativos da mídia, a formação docente e os atravessamentos dos estudos culturais, na seção a seguir, trazemos um diálogo entre essas perspectivas, no intuito de situar a leitura acerca dos elementos que constituem as dimensões teóricas e as abordagens desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO, MÍDIAS E ESTUDOS CULTURAIS

Nesta seção, tratamos de dois temas: educação, mídias e Estudos Culturais; cultura midiática, identidade e subjetividade. Organizamos o texto em três subseções, sendo a primeira sobre a educação no contexto midiático, a segunda cultura midiática e identidade e a terceira sobre a obra filmográfica como dispositivo pedagógico.

É relevante sublinhar que, ao tratar da interação entre educação, mídias e Estudos Culturais, a perspectiva a que nos filiamos compreende uma abordagem teórico-política, com uma visão analítica que se propõe a desestabilizar, problematizar e oferecer outras possibilidades de entendimento do contexto educacional contemporâneo.

O contexto midiático é uma condição da contemporaneidade, como destacam Teruya (2009), Accorsi e Takara (2021) e Kellner (2009). Assim, problematizamos a discussão sobre a educação contemporânea em diálogo com a produção de artefatos midiáticos e como os discursos que os perpassam, dado que são formativos e contribuem para a representação de docentes.

2.1 A educação no contexto midiático

Ao iniciar o debate sobre a educação, é importante definir o conceito de educação e as perspectivas a que estamos nos referindo, assim como as concepções que sustentam a discussão. Nesta pesquisa, reconhecemos a pluralidade do estilhaçamento do conceito de pedagogia, que oferece outras perspectivas para compreendermos o contexto educativo na contemporaneidade (CAMOZZATO, 2014).

Diante da complexidade do fenômeno educativo, diferentes perspectivas disputam pelo desenvolvimento de interpretações sobre a ideia de pedagogia e de educação. Assim, existem divisões, hierarquias e estratégias que se constituem como possíveis para explicitar, discutir e analisar a condição educacional. Um exemplo é a organização estabelecida por Gohn (2006, p. 28):

> [...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na

> família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Um sujeito é constituído pelo seu processo educativo ao longo da vida. Nesse processo, ambos os tipos de educação desempenham um papel fundamental e complementar, interdependente. Não se faz educação apenas no chão da escola; o processo educativo é contínuo e não depende unicamente de um espaço físico, mas envolve, além da relação com o conhecimento, também a relação entre pessoas e coisas, objetos e instrumentos. Assim, podemos citar, por exemplo, a mídia como um artefato educativo que, além de desempenhar um papel educativo na educação informal, pode ser usada como instrumento educativo pedagógico em espaço formal de educação.

Gohn (2006) explica que a educação formal envolve espaços regulamentados e organizados legalmente, ou seja, há certificações, currículos, diretrizes e o/a educador/a, que é o/a professor/a. Na educação informal, esses espaços são demarcados pelas referências da pessoa: onde nasceu, onde mora, locais que frequenta, os/as educadores/as são os pais/mães, a família, a comunidade, a igreja, os meios de comunicação etc. Já na educação não-formal, os espaços são informais - fora da escola - e seguem a trajetória de vida da pessoa ou grupo de pessoas, o/a educador/a é “o/a outro/a”, a pessoa com a qual interagimos. A autora destaca que, nesse último caso, “[...] há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação)” (GOHN, 2006, p. 29).

Outra questão apontada por Gohn (2006) é a finalidade de cada tipo de educação. A formal objetiva ensinar os conteúdos sistematizados pela humanidade ao longo da história; a informal socializa e ensina valores, crenças e a herança da comunidade na qual a pessoa vive. Logo, a educação formal desenvolve no indivíduo atitudes, comportamentos, modos de pensar e se expressar verbalmente; já a não-formal auxilia a pessoa a se tornar cidadão/ã do mundo. Dessa maneira, os objetivos são construídos no processo educativo de interação com os/as outros/as.

Entretanto, seguimos operando por outras vias. Camozzato (2014) explica que os conceitos são históricos e, ao serem construídos em determinadas condições, precisamos atuar no trabalho de interpretar os sentidos que se inscrevem nas definições. A operação que divide educação formal de não-formal (ou informal)

define o que é um ensino que corresponde ao sentido escolar e aquele que não faz parte do processo educativo escolar. Todavia, a escola não se separa dos espaços culturais e sociais que contribuem e, ao mesmo tempo, oportunizam problematizar.

Acompanhando a problematização de Camozzato (2014), entendemos que não precisamos fixar o conceito. Segundo a autora, “não cabe tomá-lo como dado ou pronto, estático, mas como um conceito que está em mutação constante” (CAMOZZATO, 2014, p. 577). Assim, diante das condições contemporâneas, questionamos se essa cisão entre o que é de um campo formal e o que fica margeando o não-formal se mantêm separados.

Na concepção de Kellner (2009, p. 126),

> Adquirir um alfabetismo crítico no domínio da aprendizagem da leitura crítica da cultura popular e da mídia envolve aprender as habilidades de desconstrução, de compreender como os textos culturais funcionam, como eles significam e produzem significado, como eles influenciam e moldam seus/suas leitores/as. Ao ensinar essas habilidades, experimentei muitas vezes o fortalecimento dos/as estudantes que aprendem a compreender e a avaliar criticamente aspectos de sua cultura que normalmente são tidos como naturais.

Assim, compreendemos que a desestabilização de uma naturalidade e de uma ideia de fixação parte da complexidade assinalada por Hall (1997) no sentido de que a centralidade da cultura nos permite compreender que as práticas educativas contemporâneas não são definidas pelo que entra nos espaços escolares como conhecimento autorizado. As capas de caderno, os *smartphones*, *tablets* e outros artefatos, como as lancheiras, o vestuário e parte do arcabouço imagético das crianças e dos adolescentes não estão na compreensão de educação formal, mas educam perspectivas e modos de ver e entender o mundo.

O direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), a qual estabelece, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). A CF/88 garante a educação como um direito de todos, mas o que é educação? hooks (2013, p. 25) afirma que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.”

Logo, podemos afirmar que a educação é o meio pelo qual pode-se libertar, manter ou modificar a condição dos indivíduos (FOUCAULT, 2011). E a garantia do direito à educação escolar é realmente proporcionada para todos/as? Takara (2020, p. 243) argumenta que a ideia de uma educação que promova o desenvolvimento pleno para o indivíduo "[...] não é uma realidade para as infâncias dissidentes", ou seja, não é uma realidade para as crianças que não se enquadram no padrão esperado pela escola. Nas palavras de Camozato (2014, p. 585),

> As conexões entre cultura(s) e pedagogia(s), a partir das considerações expostas, parecem-me evidentes. A abertura para o entendimento de que a cultura é produtiva e atuante em muitas esferas e artefatos culturais é uma contribuição importante para que possamos, aqui, tensionar as pedagogias do presente.

No momento de expansão tecnológica em que nos encontramos, a aquisição de conhecimentos e informações deve ser acompanhada da educação, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social. Estamos na era da comunicação tecnológica; não podemos pensar no processo educacional sem considerar a comunicação como mediação técnica e cultural.

Os programas atuais de educação, de modo geral, apreciam a compreensão e a atuação na realidade cultural, a autonomia e a utilização das novas tecnologias de modo crítico e responsável. A cultura da informação é um sistema de transformação, autoconstrução e desenvolvimento social. No entanto, nem sempre a realidade das escolas permite a concretização desses anseios.

Nas instituições de ensino, há uma cultura escolar dominante, que prioriza o universal e homogêneo e impõe um repertório cultural pautado na base eurocêntrica (CANDAU, 2011). Há uma expectativa de que esse repertório deveria ter sido adquirido na educação, para que pudesse trazer a homogeneização, em certa medida, na sala de aula. Isso não acontece simplesmente porque é mais fácil ensinar iguais, mas devido às condições estruturais do ensino público: salas lotadas, formação docente precarizada, infraestrutura débil, baixo recurso orçamentário etc.

Parte desse desconforto está em uma expectativa de que a educação lida com sujeitos que estão em condições de desenvolvimento, acesso, permanência e garantias educativas que não se efetivam. Diante da ideia de que a escola seria um espaço de ensino que deveria trabalhar os conteúdos produzidos pela humanidade, existe fragilidade para compreender as dimensões humanísticas que o processo

educativo exige da docência, da gestão e dos sistemas de ensino. A esse respeito, Comozzato (2014) considera que:

> [...] ao pensar no conceito de pedagogia seja necessário ajustar o olhar, compreender as marcas e transformações do tempo de seu funcionamento e, quem sabe, abrir-se às novas e inquietantes discussões que esse movimento pode propiciar às nossas pesquisas e ao campo educacional (CAMOZZATO, 2014, p. 585).

A fragilidade da formação é discutida por hooks (2013). A autora elabora esse espaço educativo como um universo para a transformação que se dá também em um trabalho de diálogo politicamente engajado e que corrobore a formação, de modo a não ignorar as especificidades. Pensando nos contextos culturais e sociais que envolvem o racismo, o sexismo, a misoginia e o machismo, hooks (2013) nos demonstra como a posição docente é despreparada para vislumbrar outras possibilidades.

De acordo com Freire (1996, p. 98), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Para esse autor, a educação não é neutra, não pode ser totalmente libertadora, nem totalmente emancipadora. Obviamente, o interesse dos/as que detêm o poder é que a educação não seja acessível a todos/as, pois, dessa forma, a relação de exploração-explorado/a, opressor/a-oprimido/a, dominador/a-dominado/a pode perdurar. Com acesso à educação, o/a desfavorecido/a pode resistir e buscar uma nova posição nesse cenário. hooks (2013) mostra sua trajetória como aluna negra e apresenta, a partir de seus estudos das obras de Paulo Freire, essa busca pela resistência:

> [...] obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade (HOOKS, 2013, p. 75).

Percebemos que hooks (2013) transfere para sua realidade os ensinamentos de Freire e concebe a educação como uma forma de intervenção no mundo. Freire (1996) defende uma educação para o mundo, que promova oportunidades para o indivíduo ler sua realidade, em oposição à educação bancária, na qual o/a aluno/a apenas recebe informações, sem condições de interpretar sua própria realidade. A leitura envolve não somente a decodificação da palavra e leitura de imagens, mas também a leitura de mundo, ou seja, toda a construção histórica do indivíduo, o

repertório cultural, as vivências, experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Para ter a possibilidade de intervir no mundo, o indivíduo deveria ter condição de ler esse mundo, cada vez mais imagético e culturalmente industrializado. Segundo Kellner (2009, p. 129),

> Uma pedagogia crítica exerce um papel crucial neste processo e, alguma medida, certas posições políticas pós-modernas podem ser úteis, aqui, com sua ênfase nas lutas plurais. A política crítica precisa ser redefinida para incluir a política da vida cotidiana, indo do desenvolvimento de um alfabetismo crítico à criação de relações de gênero mais igualitárias [e o reconhecimento das diferenças].

A partir do entendimento sobre educação, podemos pensar no que é educar. Para autores antigos, como Comenius, considerado o pai da didática, o papel da educação era justamente contribuir para a manutenção do que está posto na sociedade em que o indivíduo está inserido; conforme apontam Takara e Teruya (2015, p.1172), a “[...] formação de um homem que se conformasse com os preceitos de sua sociedade [...]”.

Essa ideia de formar o ser humano para conformar a pessoa aos preceitos sociais já não é consensual. Na contemporaneidade, temos, por exemplo, Foucault (2011, p. 44) que advoga que educar “[...] é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Assim, a educação pode ser um ato de libertar ou aprisionar. Libertar, no sentido de levar o/a indivíduo/a compreender o sistema, pois o saber gera poder; e também pode aprisionar, se for usada para a manutenção do sistema.

A educação como prática libertadora resiste à segregação e prioriza o respeito às diferenças. Teruya (2009, p. 155) explica que, para “[...] além do respeito às diferenças, é preciso agir para mudar o discurso e o poder, a fim de transformar a prática pedagógica da escola para desenvolver o pensamento crítico das ideologias dominantes que sustentam a desigualdade social”. Ao estabelecer essa discussão, a autora nos indica a necessidade de problematizar os efeitos pedagógicos, por meio da análise dos sistemas de poder que interferem e organizam as ações no espaço escolar.

Pensar o efeito das relações de mudança e de manutenção de discursos é também refletir sobre as representações acerca da escola, os estereótipos que constituem a ideia de educação e as funções da pedagogia. As representações da

educação e da escola produzem estereótipos sobre a educação e a função do educar, como, por exemplo, a homogeneização enquanto função da escola. Isso ocorre, conforme Candau (2011), porque há uma cultura escolar dominante pautada no padrão eurocêntrico. Em nossa perspectiva, em que abandonamos hierarquias e definições de formal e não formal, problematizamos que esses espaços, constituídos nas culturas, produzem representações e sentidos, tal como nos diz com Hall (2016). A escola é um lugar que constitui leituras de mundo e interpretações que podem ser desenvolvidas pelo conhecimento científico escolar; entretanto, outras pedagogias culturais perpassam esse espaço.

Ao ser inscrita como instituição que se produz como aquela que trabalha conteúdos educativos, a escola também precisa ser questionada em suas possibilidades de produção e manutenção de discursos. Foucault (2011), ao discutir sobre os modos como os ditos são produzidos, reformulados, rarefeitos e reverberados, possibilita compreendermos as dinâmicas de poder que se inscrevem na ordem do discurso.

Por seu turno, Camozzato (2014, p. 577) assim comenta:

> [...] parece-me também que a pedagogia tem se assentado, desde muito tempo, como uma eficaz relatora: seja quando procura extrair dos comportamentos dos indivíduos saberes para voltar a atuar sobre eles; ou quando, num processo complexo de auto referência constante, tenta revestir a si mesma da legitimidade de ser uma ciência e, por isso, detentora de alguma verdade, dentre outros.

Frente a campos diferentes de conhecimento, hierarquizados, produzidos em condições complexas, entendemos que o contexto cultural contemporâneo atravessa e produz, ao mesmo tempo, as instituições escolares, os saberes e as práticas; mas não é apenas a escola que nos ensina sobre perspectivas, possibilidades, limites e compreensões.

Compreender a tarefa de educar para a leitura que também interprete os sentidos e significados produzidos e disseminados pelas mídias é um modo de propor uma mediação escolar que interprete discursos e questione os estereótipos veiculados pelos meios de comunicação. Nessa perspectiva, a interpretação dos textos midiáticos pode ir além da dicotomia boa/má para a crítica dos efeitos desses conteúdos na formação das pessoas.

O fato é que é necessário educar as pessoas para a mídia. Não apenas para utilizar os dispositivos midiáticos pontualmente, como um mero recurso didático, mas

para “[...] problematizar as narrativas que dão sentido à cultura do consumo para atender os interesses da produção capitalista” (TERUYA, 2009, p. 156). Construir uma educação que interprete esses efeitos também é um modo de não formar pessoas ingênuas para os sistemas de produção e consumo de diferentes significados disponibilizados por esses artefatos culturais.

Nesse cenário, as mídias entram na disputa, exercem o poder de manter estereótipos e desempenham um importante papel na formação de discursos e identidades, pois produzem discursos que influenciam a massa, de uma maneira muitas vezes acrítica. Daí a importância da mediação escolar para a educar a leitura do mundo midiático, incluindo também a formação de docentes para lidar com essas questões.

Na educação, os indivíduos envolvidos são atravessados por tudo o que está à sua volta, inclusive as mídias, a qual nos forma e é formada pela sociedade. Há pessoas que olham para os textos midiáticos como se fossem os vilões do grupo social e, por outro lado, há aqueles/as que os encaram como verdade absoluta.

Considerando a pergunta: os textos midiáticos, tal como uma obra filmográfica, podem interferir no discurso de uma sociedade, levando a verdades que são rapidamente propagadas?, Fischer (1997, p. 61) afirma que:

> [...] na construção da linguagem de peças audiovisuais, delineiam-se diferentes estratégias comunicativas de formar e simultaneamente informar. Ou seja, cada produto - um vídeo, um capítulo de telenovela, um filme, um desenho animado, uma entrevista ou uma reportagem de TV, um documentário, um comercial - é visto nesta análise como materialidade discursiva, como gerador e veiculador de discursos, como tecnologia de comunicação e informação. E, como tal, na sua condição de constituidor de sujeitos sociais.

Para Fischer (1997), um filme ou outra obra midiática constitui um instrumento formador e propagador do discurso. É importante ressaltar que podemos perceber o filme como obra documentária que tanto reflete o discurso de uma sociedade, quanto contribui para sua formação. Nesse sentido, Loizos (2002, p. 138) afirma que:

> [...] o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais. Consequentemente, "o visual" e "a mídia" desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica.

Por se tratar de um artefato cultural, a mídia aparece como um subsídio importante para a sociedade atual, por ser um dispositivo que educa e informa, formando opiniões e discursos, cultura e identidade. Porém, é preciso lembrar que os textos midiáticos retratam apenas um recorte da realidade. Loizos (2002, p. 138) acrescenta:

> Mas estes registros não estão isentos de problemas, ou acima de manipulação, e eles não são nada mais que representações, ou traços, de um complexo maior de ações passadas. Devido ao fato de os acontecimentos do mundo real serem tridimensionais e os meios visuais serem apenas bidimensionais, eles são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhes deram origem.

Para analisar um texto midiático, Loizos (2002) pontua que precisamos levar em consideração esse recorte da realidade, a fim de pensar o que há no texto como um todo. Ao considerar os estudos de Foucault (2011), compreendemos que não há nada de obscuro em um discurso, apenas precisamos entender quem é o sujeito que fala, para quem fala, de onde fala e quais são as motivações. Assim, teremos outras dimensões para analisar o texto difundido pela mídia.

Entre as possibilidades de interpretação das contribuições e dos limites das mídias, os Estudos Culturais abrangem pesquisas e discussões contemporâneas da sociedade como um todo. Temas que, na academia, podem ser vistos como irrelevantes - tais como gênero, sexualidade, raça, mídia e outros que retratam as minorias - nos Estudos Culturais encontram espaço para discussões acadêmicas. A metodologia empregada nesse campo de pesquisa é inexistente, ou seja, não há uma própria, o que demanda maior criticidade e conhecimento do/a pesquisador/a que se propõe a utilizar os Estudos Culturais. A esse respeito, nos respaldamos no que dizem Nelson, Treichler e Grossberg (2009, p. 9):

> A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles, na verdade, não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua.

Não é apenas a metodologia que os autores destacam como desconfortável, mas a própria teoria. Os Estudos Culturais se comprometem com uma perspectiva diferente do conhecimento: não hierarquizado, plural, complexo, discursivamente produzido. Segundo Johson (2006, p. 21-22),

> Os Estudos Culturais não constituem um programa de pesquisa vinculado a um partido ou a uma tendência particular. Eles tampouco subordinam as energias intelectuais a qualquer doutrina estabelecida. Este posicionamento político-intelectual é possível porque a política que buscamos criar não está ainda plenamente formada. Pois, exatamente da mesma forma que a política envolve uma longa jornada, assim também a pesquisa deve ser tão abrangente e tão profunda – mas também tão politicamente orientada – quanto nós a pudermos tornar. Temos que lutar, sobretudo, talvez, contra a falta de conexão que ocorre quando os Estudos Culturais são dominados por propósitos meramente acadêmicos ou quando o entusiasmo pelas formas culturais populares é divorciado da análise do poder e das possibilidades sociais.

Sendo assim, ao adotar uma prática teórico-metodológica e política, cabe ao/à pesquisador/a que adentra no campo dos Estudos Culturais observar a história que a metodologia traz, pois ela pode gerar cargas de exclusão, o que não condiz com os Estudos Culturais, como afirmam Nelson, Treichler e Grossberg (2009).

Em um primeiro olhar, um campo de pesquisa que não deixa clara a metodologia a ser utilizada pode causar estranheza; porém, é preciso ter em vista que os Estudos Culturais não classificam a cultura em alta e baixa, mas reconhecem que “[...] todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009, p. 13). Entendemos que não seria viável fixar em apenas um método e, assim, “[...] Os Estudos Culturais precisam continuar abertos a possibilidades inesperadas, inimaginadas ou até mesmo não solicitadas” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009, p. 11).

Essa característica antidisciplinar e plural do pensamento nos Estudos Culturais é o que permite compreendermos que a cultura não é um grupo único e final de artefatos, movimentos e gestões, valores e produções. Desse modo, descentralizando a noção de cultura como única, ou ainda, pluralizando as interpretações sobre elas, Hall (1997) nos permite compreender a complexidade dos fenômenos culturais que atravessam questões sociais, políticas, psicológicas, éticas, estéticas, temporais e espaciais.

Para Foucault (2011), o discurso revela as ligações entre o desejo e o poder e não há poder sem o saber. O sujeito, ao proferir um discurso ou apresentar uma concepção sobre uma obra, expõe sua percepção ideológica; assim, detém o saber e tem o poder. Então, é preciso analisar, além das palavras ditas, todo o contexto

histórico e social do/a auto/ar, visto que essas informações possibilitam compreender as implicações refletidas no discurso.

Articulamos os conceitos discurso e identidade para pensar as relações entre as contribuições dos Estudos Culturais e da perspectiva foucaultiana. Ainda que para Foucault (2011) a identidade seja um efeito do discurso e Hall (2001) aponte a ideia de provisoriedade desse conceito, entendemos que o conceito de identidade é usado "sob rasura", como nos ensina o pensador jamaicano radicado na Inglaterra.

Essa articulação nos permite discutir as localizações discursivas que ocorrem nas representações midiáticas, com figuras como docentes e discentes. Ao analisar as possibilidades de representar as figuras de alunos/as e professores/as, também percebemos como os discursos educacional e escolar são articulados nos espaços midiáticos e nos educam acerca das possibilidades de ser e de agir na escola, nos espaços educativos e as posições-de-sujeito possíveis nesses discursos.

2.2 Cultura midiática e identidade

Compreendemos que a pesquisa parte do meio social e não pode findar-se em si; é preciso um retorno à sociedade, para que haja transformação do meio. Nesse sentido, pesquisamos a importância da mídia, muito criticada e, por vezes, considerada como a vilã da sociedade. No entanto, apresentamos o artefato midiático como um agente que transforma o meio e é transformado por ele.

O foco do estudo de mídias inclui "[...] identidades sociais, subjetividade, cultura popular e suas relações para as formas de poder [...]" (TERUYA, 2009, p. 153), temas intimamente ligados ao campo de estudos culturais. Para compreender a relação mídia-educação, é necessário explorar a cultura e sua complexidade. De acordo com Teruya (2009, p. 155),

> Para analisar a relação mídia-educação é preciso pensar a comunicação dentro da complexidade cultural e das relações de poder que permeiam os meios de comunicação em nosso contexto histórico, político e econômico como fatores essenciais para a compreensão da ação midiática na escola. E isso não é uma tarefa fácil. Exige uma compreensão de diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas.

Teruya (2009) aponta a amplitude do campo de pesquisa quando o assunto é comunicação e enfatiza que dez áreas do conhecimento (antropologia, linguística, filosofia, sociologia, direito, ciência política, psicologia, história, economia e

psicossociologia) são acionadas para que possamos dar conta de toda a demanda. A importância desse tema - comunicação - está no fato de expressar um padrão cultural, que é a própria identidade cultural.

Como um espelho social que, indiretamente, reflete e é refletido, o termo implícito é sinalizado, por esse reflexo não ser, de modo direto, da sociedade que retrata, mas por perpassar o que o outro pensa que o grupo social escolhido representa. Dessa maneira, entendemos a figura do espelho como aquela que, ao refletir, também pode distorcer, produzir uma visão limitada sobre algo, que é de outras ordens. A esse respeito, Ellsworth (2001, p.14) afirma que:

> Os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos. Entretanto, os diretores de cinema, os roteiristas, os produtores e os proprietários de salas de cinema estão, com frequência, distanciados dos espectadores “reais” ou “concretos”.

Portanto, quando uma obra é elaborada o/a espectador/a alvo é escolhido/a e supostamente retratado/a conforme da percepção de quem a produz; com base nessa percepção, a cultura do grupo social é representada e, então, podemos perceber como foi/é pensado o grupo retratado. Por exemplo, no filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, o autor retrata a história de um menino atípico, Ishaan, com um quadro de dislexia. Mas, questionamos: todo disléxico é representado no filme? E a família da criança, com falta de conhecimento no que tange às limitações do filho? Será mesmo que representa todas as famílias daquele grupo social que têm uma criança atípica? O drama também mostra a história do único professor que foi capaz de perceber a necessidade de Ishaan, por ser também disléxico. Isso sugere que só podemos perceber algo quando vivenciamos situações parecidas. Ellsworth (2001, p.16) explica que:

> Para algumas escolas de estudo do cinema, um filme é composto, pois, não apenas de um sistema de imagens e do desenvolvimento de uma história, mas também de uma estrutura de endereçamento que está voltada para um público determinado e imaginado.

São diversos os sinais na estrutura que compõe o modo de endereçamento de uma trama. Tais sinais podem ser tão discretos que se arriscam a passar despercebidos até mesmo para alguém que estuda essa área. A composição tem atenção para o/a remetente, que acredita conhecer o público alvo. Mas esse público

é mesmo o que se acredita ser? Ellsworth (2001, p. 20) ressalta que não tem como o público ser completamente “[...] quem o filme pensa que ele ou ela é [...]”. Dessa forma, o modo de endereçamento de um filme reflete de forma diferente para cada um/a, já que depende da distância entre quem pensamos ser e quem os/as autores/as do filme acham que somos.

Nessa perspectiva, entendemos que o endereçamento expõe representações que são constituídas acerca das identidades. De acordo com Hall (2019), as identidades dos grupos sociais, anteriormente estabilizadas, estão em declive, pois os indivíduos modernos têm suas necessidades individuais fragmentadas, de acordo com classe, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade e etnia. Ao retratar a mulher, por exemplo, não vamos atingir todas as mulheres ao mesmo tempo, se apenas for representada uma forma de ser mulher.

Esse mesmo indivíduo pós-moderno rompe com o sujeito do iluminismo, que era unificado, e com o sujeito sociológico, que tinha a sua identidade entre o eu e o público e “[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2019, p.12). Portanto, podemos entender que o sujeito de uma sociedade contemporânea não tem uma identidade rígida, visto que pode assumir diferentes posições-de-sujeito de acordo com o momento ou lugar.

Hall (2019) aponta que a identidade cultural foi impactada pela modernidade, causando uma “[...] erosão da identidade mestra da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais [...]” (HALL, 2019, p. 16). Contudo, as identidades, antes eram vistas como características de grupos, passam a ser individuais.

Ao reconhecer a provisoriedade da identidade, Hall (2019) nos fornece contribuições para problematizar a fixação de determinadas significações que estagnam as formas de ser e agir no mundo. Ao acompanhar Foucault (2011), percebemos que o discurso é constituinte das dimensões de representação e de identidade. Assim, na lógica discursiva, a constituição de um “eu” é produzida nas interações entre as pessoas e os artefatos culturais.

Quando pensamos em cultura, consideramos os povos, grupos sociais que compartilham características, modos de vida, costumes e comportamentos, dentre outros aspectos. A identidade que caracteriza um grupo é um assunto muito discutido na teoria social, mas o conceito é “[...] demasiadamente complexo, muito pouco

desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova" (HALL, 2019, p. 9).

Hall (2019) relaciona a cultura à identidade em que o indivíduo é inserido a partir do momento em que nasce; segundo o autor, “[...] as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (HALL 2019, p. 29). Então, a cultura é um conjunto de expressões socialmente aprendidas e desenvolvidas por um grupo de pessoas. Quando citamos a nacionalidade de um indivíduo, trazemos, embutida na informação, a cultura de um povo.

As culturas permitem compreender que o atravessamento de sentidos e significados, constituídos nas relações e nas interações, são possibilidades formativas que criam modos de localizar o sujeito nos espaços e tempos em que se encontra. Diferentemente da percepção de uma identidade final e pronta, os Estudos Culturais se aproximam do entendimento de uma identidade cambiante, provisória, plural e fragmentada (HALL, 2019).

No tocante aos Estudos Culturais, existe um eu que precisa ser identificado, a fim de entendermos quem fala, de onde fala, como fala e para quem fala. O discurso proferido por esse sujeito reflete não só a posição que ele/a ocupa, mas também sua identidade. que se dá na intersecção entre os impulsos psíquicos e o social, formação e práticas discursivas.

Para Bauman (2005, p. 60), “[...] uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo”. O mundo moderno passa por constante transformação e, por isso, exige cada vez mais adequação e rapidez ao “agora”; assim, não há como pensar em identidade fixa ou duradoura, porque as mudanças exigem do indivíduo uma resposta imediata. O referido autor afirma que:

> [...] Esse modo reduzido de relacionar-se, “menos importuno”, se ajusta a todo o resto – ao líquido mundo moderno das identidades fluidas, o mundo em que o aspecto mais importante é acabar depressa, seguir em frente e começar de novo, o mundo de mercadorias gerando e alardeando novos desejos tentadores a fim de sufocar e esquecer os desejos de outrora (BAUMAN, 2005, p.76-77).

Conforme Bauman (2005), a identidade é fluida, reflete o que vivenciamos na sociedade, a qual impõe mudanças constantes. Não há identidade estabelecida e fixa, mas identidade que se adequa ao contexto social da pós-modernidade.

Nesse contexto, compreendemos os atravessamentos dos discursos midiáticos na constituição de modos de pensar e de produzir sentidos acerca das constituições das identidades, por meio das representações mobilizadas pelos discursos. Diante dessas possibilidades, discutimos, na próxima seção, a relação pedagógica dos dispositivos presentes em obras fílmicas.

2.3 A obra filmográfica como dispositivo pedagógico

Os discursos que constituem um artefato midiático geram efeitos nos modos como nos relacionamos. Os resultados dos modos de endereçamento, as representações mobilizadas, os aspectos históricos e culturais evocados e utilizados para construir sentidos são partes que acionamos em um dispositivo. Deleuze (1990) descreve que o dispositivo é uma totalidade não linear, que integra linhas de naturezas diferentes. Enquanto linha de força, é constituído por um emaranhado de sentidos que geram e são resultados de efeitos, discursos e práticas.

Agamben (2005) define o dispositivo inspirado em Foucault:

> É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos (AGAMBEN, 2005, p. 9).

Assim, o dispositivo é algo não necessariamente material, mas entrelaçado de sentidos que conectam partes, construindo um emaranhado de aspectos e significados. Agamben (2005, p. 10) complementa que "[...] o dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder". Nos estudos foucaultianos, o discurso constitui e é resultado dos dispositivos, pois carrega marcos e linhas heterogêneas e de poder. Segundo Foulcault (2011, p. 8-9),

> [...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Percebemos, então, o entrelaçamento que o discurso carrega, tendo em vista que traz consigo crenças, significações e poderes, por mais que, aparentemente, seja visto como inofensivo. Outra definição apresentada por Agamben (2005, p. 12) é que um dispositivo é:

> [...] um conjunto de práxis, de saberes de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens.

Dessa maneira, a escola é um dispositivo, tendo em vista que nela temos o conjunto de práxis e saberes que objetiva educar, ou seja, promover uma formação que não está isenta do jogo de poder, da disciplinarização de comportamentos, pensamentos e ações. No espaço escolar, os objetivos estabelecidos e o currículo definido formam o entrelaçamento das variadas linhas de saberes e poderes. E esse dispositivo orienta, por exemplo, a formação continuada de docentes.

Talvez essa seja, atualmente, uma das mais importantes condições para que as pedagogias persistam em direção ao seu principal objetivo: tornar as pessoas sujeitas a elas. Por tudo isso, entendemos que, ao pensar no conceito de pedagogia, é necessário ajustar o olhar, compreender as marcas e transformações do tempo de seu funcionamento e, quem sabe, abrir-se às novas e inquietantes discussões que esse movimento pode propiciar às nossas pesquisas e ao campo educacional (CAMOZZATO, 2014).

Ao considerar o dispositivo como um emaranhado de práxis, saberes e poder, afirmamos que o filme também é um dispositivo pedagógico, já que apresenta, entre outras coisas, um discurso que nos educa sobre determinadas formas de entender o mundo. Fischer (1997) afirma que nos textos midiáticos, “há um dispositivo pedagógico”, o qual, segundo essa autora,

> [...] se constrói através da linguagem mesma de seus produtos; de que há uma lógica discursiva nesses materiais, que opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais; e de que há uma mediação, na relação complexa entre os produtores, criadores e emissores, de um lado, e os receptores e consumidores, de outro, a qual é dada particularmente pelo modo como se estruturam os "textos midiáticos" (FISCHER, 1997, p. 63).

Com base nesse conceito, entendemos que uma obra filmográfica pode ser utilizada como um dispositivo pedagógico na formação de professores em serviço, por meio da promoção de reflexão mediada e construção de novas representações

sobre o conteúdo alvo. Nosso intuito não é usar uma obra filmográfica como complemento/passatempo, ou apenas proporcionar um momento de descontração, ou mesmo finalizar um determinado encontro ou reunião com um curta, por exemplo, mas utilizar a obra para refletir, discutir e desenvolver a prática pedagógica junto a uma equipe de professores.

Nesta dissertação, organizamos uma conversa com os/as coordenadores/as pedagógicos/as por meio da técnica de grupo focal. Essa conversa também se constituiu em um dispositivo, pois o grupo assistiu à obra filmográfica *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, trazendo contribuições com seus saberes e suas práxis.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: IMPRESSÕES E REPRESENTAÇÕES

Nesta seção discutiremos a formação continuada de docentes, considerando a escola como espaço de formação, a importância da formação para a educação midiática e o papel da coordenação pedagógica como formadora de docentes em serviço. Para tanto, organizamos essa seção em três subseções: formação docente a partir do/a outro/a, formação para a educação midiática e a figura do/a formador/a em serviço.

3.1 Formação docente a partir do/a outro/a

Uma educação que se preocupa com a prática da liberdade é, antes de tudo, uma formação que reconhece a diferença como princípio e possibilidade. Dessa forma, a educação escolar precisa estar comprometida com uma interpretação crítica e uma formação que não se encerra. Educar nas escolas também precisa contribuir para questionar a formação inicial e/ou continuada que enviesa, estreita, limita e não observa nos aspectos críticos, políticos e éticos das especificidades das pessoas diferentes. Nessa perspectiva, a prática docente é meramente tarefeira, voltada para o como fazer. Em consequência, conforme explica Giroux (2009, p. 85),

> [...] enfatizam-se a regulamentação, a certificação e a padronização do comportamento docente, em detrimento da criação de condições para que professores e professoras exerçam os sensíveis papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos/as envolvidos/as na tarefa de educar os/as estudantes para uma cidadania responsável e crítica.

Como intelectuais públicos/as, os/as professores/as, além de técnicas pedagógicas, devem buscar ampliar seu conhecimento, considerando a prática cultural e as memórias sociais, para se conectar com o/a aluno/a e sua realidade social, cultural e política (GIROUX, 2009). Assim, para não culpabilizarmos o pessoal docente pelos problemas da educação, é necessária a formação técnica e acadêmica; nem sempre os/as estão munidos/as de conhecimentos capazes de transformar sua prática docente numa ação libertadora.

Entre as pragas pedagógicas, Veiga-Neto (2012) aponta: fundamentalismo, salvacionismo, metodologismo e reducionismo. O autor esclarece que: “Uso a palavra ‘praga’ no sentido de chaga, marca ou ferida de origem, de algo que causa

malefícios e até trava a possibilidade de pensar e agir de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2012, p. 276). Essas situações são apontadas como travas. As marcas dessas perspectivas geram um entendimento que esvazia a formação docente, compreendendo-a como meramente técnica, o que não contribui para o desenvolvimento de uma ação da docência que interpreta, revê perspectivas, pensa em outras propostas e acompanha a dimensão do intelectual como pessoa capaz de buscar e desenvolver outros conhecimentos.

Libertar-se dessas amarras, apontadas por Veiga-Neto (2012) como pragas, é ir em busca da transformação que a formação crítica pode levar. Nesse sentido, hooks (2013, p. 67) comenta que:

> [...] a obra de Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação - aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas.

Essa transformação que liberta dificilmente acontece com uma postura passiva; é preciso ir além, na busca de alçar novos voos, mas sem deixar de problematizar e ter ciência do que não é superficial e/ou o que está nos porões. Veiga-Neto (2012, p. 272) amplifica a metáfora de Bachelard (2003) e acrescenta:

> A essas alturas, então, espero, que já esteja claro por que recorro às metáforas bachelardianas da casa. É que não considero razoável que alguém limite sua vida apenas ao piso intermediário, autobloqueando os acessos ao porão - onde se enraízam os pensamentos - e ao sótão - de onde se pode voar.

Desse modo, tal como Veiga-Neto (2012), compreendemos que, na formação docente, é preciso ir aos porões, perceber o que foi colocado nesse lugar escuro e buscar as raízes para entender o presente. Pensar a formação docente é vislumbrar o sótão, o lugar mais alto da parte de uma casa, que amplia a percepção do/a docente para a prática educativa.

Ao atingir o sótão, o/a professor/a rompe com as barreiras do eu e entende que esse ato também consiste em problematizar a formação de pessoas que irão trabalhar para o desenvolvimento de outros/as. E quem é esse outro/a? Quem somos nós? Outros/as de outros/as. Green e Bigum (2009, p. 211) analisam que “[...] os/as estudantes podem ver os/as educadores/as como ‘alienígenas’, mas esses/as últimos/as podem perfeitamente, da mesma forma, ver os/as estudantes como sendo

os/as ‘alienígenas’ [...]”. A diferença é constituinte da sala de aula. Não há como pensar a dimensão educativa sem experimentar as lógicas da identidade e da diferença.

É preciso lembrar que nós também somos outro/a de outros/as e que o/a outro/a não é compreendido/a porque as perspectivas, os lugares, os tempos e as experiências não são semelhantes, embora possam ser as mesmas. Skliar (2003, p. 39) afirma que “[...] não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, [...]”. Quando pensamos na falsa ideia de inclusão que tem sido realizada nas escolas, por exemplo, percebemos que o/a outro/a (aluno/a), sujeito da inclusão, não é respeitado/a e nem amparado/a nessa demanda. Por outro lado, os/as outros/as (professores/as) também não são preparados/as, ouvidos/as e amparados/as nesse contexto.

Seguimos alienígenas, com diferentes linguagens, na busca de tratar de experiências e de conhecimentos que não fazem sentido para os/as outros/as; professoras/es e alunas/os seguem com intuito de decifrar códigos, compreender vivências e pensar conjuntamente, ainda que nos faltem repertórios para olhar para o céu de outros lugares.

No filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, Ishaan não é respeitado, compreendido e nem ouvido; é um alienígena para os /as professores(a)s que não o compreendem, por ser diferente e não se encaixar em um padrão. Em contrapartida, os/as professores/as também são alienígenas, pois não são compreendidos pelos/as alunos/as. Não existe, nesse caso, a alteridade.

Não se trata aqui de uma visão romântica, reducionista e/ou salvacionista da educação; quando mencionamos alteridade, não atribuímos ao/a professor/a o papel de salvador/a e nem a defendemos a ideia de que ele/a tenha vocação para a prática pedagógica. Entendemos que tal ideia contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, pois vocação não se trata de uma formação técnica profissional para a educação, tão necessária para exercer a profissão que se apresenta como a base para todas as outras.

3.2 Formação para a educação midiática

A prática docente precisa ser (re)pensada, a fim de contemplar, na prática, a valorização das identidades culturais; por isso, a formação continuada em serviço é fundamental. Os/as alunos/as estão inseridos em uma sociedade em que a

tecnologia e a mídia estão por toda parte. Dessa forma, inseri-los/as no ambiente escolar possibilita-lhes uma aprendizagem mais significativa, ultrapassando os limites do contexto da escola, apresentando realidades diversas e complexas que vão além dela.

No entanto, a proposta de educar no contexto midiático não se trata apenas de usar a mídia como um passatempo, mas como uma preparação para a diversidade que a sociedade contemporânea apresenta. Para Fischer (1997), é preciso que os/as professores/as utilizem os dispositivos audiovisuais, sem reduzi-los a mero recursos, explorando-os em toda a sua potencialidade. Para a autora, a "[...] mídia constrói discursos e produz significados e sujeitos" (FISCHER, 1997, p. 63). A proposta é usar esses dispositivos para a formação docente e discentes.

Dessa forma, tanto para a formação docente quanto para a formação de estudantes, os dispositivos midiáticos aparecem como um documento a ser analisado, pensado e usado. Dentre esses dispositivos, a obra filmográfica se apresenta como potencial de promoção à reflexão na e para a prática, mediado intencionalmente e com finalidade de conteúdo de formação e reflexão. Fischer (1997, p.62) afirma que "[...] aquilo que não passa pela mídia eletrônica cada vez mais vai-se tornando estranho aos modos de conhecer, aprender e sentir do homem contemporâneo" Portanto, no ambiente escolar, precisamos inserir os dispositivos midiáticos que compõem a realidade estudantil, a fim de aproximar da realidade vivenciada pelo corpo discente.

Percebemos, assim, a importância de uma equipe engajada e consciente de suas potencialidades e necessidades. Sabemos que o desenvolvimento permanente do pessoal docente é de fundamental importância, visto que precisamos ir ao encontro do dinamismo social e das mudanças provocadas pelos modos de produção e das consequentes necessidades do/a educando/a, em um cenário de constantes mudanças e incertezas. Giroux (2009, p.100) acrescenta que:

> Os/as professores/as devem ampliar a definição de pedagogia, a fim de ir além de uma limitada ênfase no domínio de técnicas e metodologias. Isto capacitaria os/as estudantes a compreender a pedagogia como uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente.

Como modo de produção cultural, a pedagogia não pode se limitar a técnicas e habilidades e nem fazer com que o ensino seja maçante e desconexo da realidade. Para que o ensino tenha sentido, o pessoal docente precisa reconhecer e validar todas as formas de cultura. Não nos referimos aqui apenas às expressões de uma determinada sociedade, mas a entende-la como "[...] um local de diferenças e de lutas sociais" (JOHNSON, 2006, p. 13).

Ao enfatizar a necessidade de aproximar o público estudantil das mídias, não propomos uma receita mágica, que irá acabar com todos os flagelos da educação, e nem mesmo sugerimos que, com essa aproximação, o pessoal docente terá salas de aulas mais tranquilas, mas sim uma aproximação das diversas identidades culturais e nitidez quanto ao jogo de poder que perpassa o ambiente escolar. Teruya (2009, p. 155) complementa que:

> Assim como Paulo Freire defendeu um mundo povoado de leitores e leitoras críticas das palavras e das imagens do mundo globalizado, os pesquisadores[/as] dos Estudos Culturais defendem uma ação política para efetivar a valorização das identidades culturais como fundamental na prática educativa. Para além do respeito às diferenças, é preciso agir para mudar o discurso e o poder, a fim de transformar a prática pedagógica da escola para desenvolver o pensamento crítico das ideologias dominantes que sustentam a desigualdade social.

Ora, para ousarmos mudar o discurso e o poder e transformar a prática pedagógica, é fundamental que o pensamento crítico seja desenvolvido em nossos/as docentes e discentes. Somente assim seremos capazes de enxergar o modo como os elementos massificados pelas ideologias dominantes se apresentam em nossa sociedade e nos artefatos culturais.

No que tange o pensamento crítico, é preciso educar o olhar para não aceitarmos tudo o que a mídia apresenta como verdade. Um exemplo de um ideal hollywoodiano, muito comum nos filmes americanos, está na representação do/a educador/a como um/a herói/heroína, com múltiplas competências e habilidades, que salva a escola e a comunidade escolar. Fabris (2010, p. 234) afirma que "[...] o cinema hollywoodiano, através de seus filmes, produz efeitos de verdade sobre o modo de ensinar nas escolas de nosso tempo e sobre os sujeitos escolares". Esses efeitos de verdade formam identidades. Segundo Fabris (2010, p. 234),

> A pedagogia praticada por esses mestres das escolas hollywoodianas nos aponta para um modelo: a pedagogia do herói,

> que funciona nesses filmes como o padrão regulador e colonizador das identidades para o magistério e das pedagogias que devem ser desenvolvidas nas escolas.

É possível perceber esse padrão estabelecido por Hollywood como uma idealização, ao observarmos que a indústria do cinema indiano, por exemplo, se intitula como Bollywood, junção das palavras *Bombaim*, nome antigo da cidade que concentra o polo da indústria fílmica na Índia, e Hollywood. Maisuwong (2012) explica que:

> Bollywood é um nome da indústria cinematográfica indiana; o nome é baseado principalmente na cidade ocidental de Bombaim. O filme de Bollywood se concentra principalmente nas canções e danças indianas tradicionais, e histórias de amor. Produz mais de 800 longas-metragens por ano em muitas línguas (MAISUWONG, 2012, p. 3, tradução nossa).[3]

O modelo hollywoodiano estabelece verdades e atravessa não somente as indústrias fílmicas do mundo, a exemplo de Bollywood, mas forma modos de ser e fazer nas culturas e identidades. Nas escolas não é diferente; percebemos o modelo estabelecido do que é ser um/a bom/boa aluno/a como reflexo da mídia.

Nesse contexto, se insere a importância da relação entre educação, mídia e Estudos Culturais. Conforme apontamos anteriormente, é preciso educar os olhares, desenvolver o pensamento crítico e o letramento midiático. É nesse sentido que a escola deve ser tomada como um espaço permanente de formação para todos/todas: professores/as, alunos/as, gestores/as e comunidade em geral.

Enquanto *locus* de formação permanente de docentes, a escola remete à figura do/a formador/a em serviço, que, geralmente, é desempenhado pelo/a coordenador/a pedagógico/a. Esse/a formador/a, além de outras atividades, tem a função de promover o acesso ao desenvolvimento de outros educadores/as. Skliar (2003) apresenta a pergunta pela educação e mostra que essa indagação só acontece porque a suposta transformação é apenas para adiar a encarar o que de fato é e aquilo que pensamos ser a educação. Desse modo, o/a coordenador/a também atua como formador/a de outros/as, que serão outros/as de outros/as.

---

[3]Bollywood is a name of Indian movie industry; the name is primarily based on the Western city of Bombay. Bollywood movie mainly focuses on the Indian traditional songs and dance, and love storylines. It produces more than 800 feature films each year in many languages. (MAISUWONG, 2012, p. 3).

Na escola, esses outros/as (professores/as), logo no início da docência, se deparam com a realidade heterogênea, embora em sua formação inicial tenham sido mais preparados/as para uma educação homogeneizadora. Assim, mesmo com as bagagens de leituras, seminários e debates que tenham vivido na formação inicial, muitas vezes os/as docentes/as não se sentem preparados/as para desenvolver seu trabalho na prática docente e interpretar as tensões presentes na atualidade.

Candau (2011) explica que, apesar de muitas lutas serem travadas pelos movimentos sociais e minorias, que por muito tempo foram silenciadas, há uma cultura escolar dominante. Segundo a autora,

> A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

Assim, o diferente é vivido em clima de tensão na escola e daí a necessidade de uma formação continuada para 'resolver os problemas' do cotidiano escolar. Candau (2011) argumenta, ainda, que à educação escolar foi atribuída a função de difundir uma cultura comum, sendo ela fundamental no processo de homogeneização cultural dos estados nacionais latino-americanos, pautados na base eurocêntrica. Dessa maneira, a formação inicial de professores/as também foi afetada pelos conceitos e ideias de uma cultura comum, igual, o que, segundo a autora, inviabilizou e silenciou "[...] vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades" (CANDAU, 2011, p. 242).

Essa busca em homogeneizar os saberes, talentos, agir e ser reverbera a necessidade da manutenção do poder. Skliar (2003, p. 39) apresenta a "[...] mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos" e complementa que "a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas [...]". Todas essas mudanças não olham as pessoas diretamente envolvidas, o/a outro/a, pois se trata de uma mudança vertical, imposta.

Diante dessas questões - somadas ao cenário de uma cultura escolar pautada na urgência e emergência das situações que borbulham no dia a dia - muitas vezes, por ignorar as diferenças e singularidades dos indivíduos, o/a coordenador/a pedagógico/a se vê imerso em demandas que requerem uma ação imediata e sobra-

lhe pouco tempo para transformar a escola em um *lócus* de aprendizagem para o/a professor/a. No entanto, cabe a esse/a profissional planejar suas ações, para promover a formação de uma equipe mais preparada.

Em nossa proposta de pesquisa, consideramos o discurso dos/as coordenadores/as pedagógicos/as como formadores/as, enquanto responsáveis pela gestão da formação na escola e promotores/as dos espaços e dispositivos de reflexão. Nesse sentido, conforme nos diz hooks (2013), os discursos e as perspectivas desses/dessas profissionais atravessam e contribuem para a formação continuada, para o diálogo sobre os processos e as possibilidades de interpretação da realidade escolar.

4 LENDO AS ESTRELAS DA TERRA

Nesta seção, descrevemos o filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* e analisamos as representações produzidas na obra filmográfica e reverberadas na mídia, mais especificamente sobre o uso do dispositivo na educação. Para isso, organizamos o texto duas subseções: a primeira traz a explanação geral da obra e a segunda apresenta a análise e discussão.

4.1 A obra filmográfica e a repercussão na mídia

O filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, no hindu *Taare Zameen Par*, dirigido por Aamir Khan, narra a história de uma família indiana que tem um filho disléxico de nove anos, Ishaan Awasthi, protagonista da narrativa, e de um professor. O drama foi produzido na Índia, em 2007. Khan também interpretou o professor Ram Shankar Nikumbh. Esse professor entende as limitações que Ishaan Awasthi enfrentava, pois, além de ter experiências profissionais com crianças especiais, também é disléxico e vivenciou as mesmas dificuldades de Ishaan quando era criança.

O filme tem classificação livre para todas as idades e é tem a duração de 165 minutos. A narrativa retrata a vida de uma criança, com o quadro de dislexia, que não é aceita nos grupos sociais dos quais que participa. Filho de uma mulher acolhedora e de um homem autoritário e competitivo, Ishaan tem um irmão mais velho, apontado pelo pai como um modelo a ser seguido. Com dificuldade de aprendizado, por muitas vezes, o protagonista se viu pressionado a realizar tarefas para as quais a limitação causada pela dislexia o paralisava. A família do protagonista e os professores/as da escola não têm conhecimento da necessidade do aluno e, percebendo que ele não se encaixava nos padrões necessários para o desempenho, viam as fugas de Ishaan, ao se perder em seus pensamentos, como um ato de rebeldia ou mesmo preguiça.

Em 2008 a referida obra fílmica recebeu o prêmio *Filmfare Awards*, como o melhor filme, melhor ator e melhor direção. Em 2009, foi cotada para ser indicada ao Oscar como melhor filme estrangeiro. No Brasil, no âmbito da educação, também

teve repercussões na mídia. No *site*[4] do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), em junho de 2020, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEE) indicou o filme para educadores/as da rede e comunidade em geral, visto que retrata as dificuldades das pessoas com dislexia e chama a atenção para a compreensão do ponto de vista de estudantes.

A Secretaria de Educação do Paraná faz uma indicação para o filme em seu portal[5] e apresenta como palavras-chave: “dislexia, relação professor-aluno, respeito, intervenção pedagógica”. Já no *site*[6] *Inclusive: inclusão e cidadania*, um artigo traz a reflexão quanto aos diversos Ishaans que passam por nossas salas de aulas e recebem encaminhamentos equivocados e rótulos excludentes, apontando a necessidade de repensarmos essa prática. No *site*[7] *Cultura Genial*, encontra-se um resumo da obra e um retrato da dislexia.

Todos esses *sites* mencionados mostram um pouco da repercussão do filme na mídia e sua relação com a educação, inclusive a recomendação de seu uso como dispositivo pedagógico.

4. 2 Análise da obra filmográfica

4.2.1 Fundamentos para a análise

Conforme explicamos anteriormente, a área de Estudos Culturais não apresenta uma proposta metodológica específica, tendo em vista que não existe uma metodologia sistemática, já que esta deve estar ligada ao momento histórico e não estabelece amarras formais. Dessa maneira, cabe aos/as pesquisadores/as um olhar clínico e crítico. Encontramos suporte em Nelson, Treichler e Grossberg (2009) para argumentar sobre um certo “desconforto” do/a pesquisador/a, ao dar ‘vida’ para sua pesquisa e seus dados, sem amarras que possam limitar o uso da criticidade e criatividade.

---

[4] Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/napnee-indica-como-estrelas-na-terra-toda-crianca-e-especial. Acesso em: fev. 2022.
[5] Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12607. Acesso em: fev. 2022.
[6] Disponível em: https://www.inclusive.org.br/arquivos/19906. Acesso em fev. 2022.
[7] Disponível em: https://www.culturagenial.com/filme-como-estrelas-na-terra/. Acesso em: fev. 2022.

A partir dos conceitos de reverberação e rarefação (FOUCAULT, 2020), tomamos como proposta a análise de alguns conceitos. Segundo o autor,

> [...] a recorrência dos conceitos, para toda a história natural, é a disposição geral dos enunciados e sua seriação em conjuntos determinados; é a maneira de transcrever o que se observa e de reconstituir, no fio dos enunciados, um percurso perceptivo; é a relação e o jogo de subordinações entre descrever, articular em traços distintivos, caracterizar e classificar; é a posição recíproca das observações particulares e dos princípios gerais; é o sistema de dependência entre o que se aprendeu, o que se viu, o que se deduz, o que se admite como provável, o que se postula (FOUCAULT, 2020, p. 68).

Assim, nossa proposta é analisar essa reconstrução, a partir de conceitos como: verdades e falsidades; razão e loucura, dentro da ideia do que rarefaz e reverbera. Na formação e nas regularidades discursivas, percebemos o delinear dos conceitos, ao analisar os pontos compatíveis e incompatíveis, equivalência e ligação e sistematização do discurso; conforme aponta Foucault (2011, p.14),

> [...] essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história ou é em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se.

Ao analisar os discursos da obra filmográfica e do grupo focal, deparamos com verdades que excluem, reforçam, reconduzem e demonstram desigualdades estabelecidas nas relações de poder.

Considerando também os conceitos de razão e loucura, Foucault (2011, p. 11) assim comenta:

> É curioso constatar que durante séculos na Europa a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade. Ou caía no nada - rejeitada tão logo que proferida; ou então nela se decifrava uma razão ingênua ou astuciosa, uma razão mais razoável do que a das pessoas razoáveis. De qualquer modo, excluída ou secretamente investida pela razão, no sentido restrito, ela não existia. Era através de suas palavras que reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas. Jamais antes do fim do século XVIII, um médico teve a ideia de saber o que era dito (como era dito, por que era dito) nessa palavra que, contudo, fazia a diferença. Todo este imenso discurso do louco retornava o ruído; a palavra só lhe era dada simbolicamente, no teatro, onde ele se apresentava, desarmado e reconciliado, visto que representava aí o papel de verdade mascarada.

Temos a ideia de que a razão explica tudo e, por isso, a loucura é aquilo que não tem valor, já que está inscrita na ordem da desrazão ou da não razão. Os conceitos de verdade e falsidade, razão e loucura podem rarefazer ou reverberar no discurso com o passar do tempo. Foucault (2011) conceitua rarefazer como o princípio da descontinuidade, esclarecendo que:

> Um princípio de descontinuidade: o fato de haver sistema de rarefação não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalcado e que nós tivéssemos por missão descobri restituindo-lhe, enfim a palavra (FOUCAULT, 2011, p. 52).

Percebemos que, para Foucault (2011), rarefazer não significa que algo ficou subentendido, visto que tudo está posto no discurso. Nessa linha, entendemos, por esse termo, que o discurso ganha e perde sentido com o passar do tempo. Rarefazer é o que não reverbera. Na concepção do autor,

> O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2011, p. 49).

Discursos são reverberados e outros rarefeitos. Os discursos que reverberam se mantêm, pois carregam uma história que transpõe os signos; outros perdem o sentido e são rarefeitos. Assim, na obra filmográfica *Como estrelas na terra: toda criança é especial* e nas palavras dos professores formadores, propomos analisar os discursos que reverberam e os discursos que foram rarefeitos.

De acordo com Foucault (2011), o conjunto crítico da exclusão, limitação e apropriação se inclui no princípio da inversão; e o conjunto por ele denominado como Foucault com genealógico, ou seja, como se formaram, compreende a norma de cada uma e quais condições de aparição, crescimento e variação.

Dessa forma, nossa análise buscou - tanto nos discursos produzidos na obra filmográfica, quanto nos discursos dos/as coordenadores/as pedagógicos/as sobre o filme - os princípios e fundamentos da análise do discurso foucaultiano, conforme mencionado nesta subseção.

4.2.2 Análise da obra filmográfica

O filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* retrata a história de um menino de nove anos que, por não se encaixar no padrão socialmente esperado (que seria um aluno obediente, bem alinhado, quieto, que termina as atividades no tempo esperado, que acerta todas as questões, que responde prontamente da maneira esperada pelo professor etc.), muitas vezes é punido pelas figuras de autoridade, dentre as quais estão o professor, o diretor e a família.

Nesta análise, problematizamos a discussão sobre a educação contemporânea em um diálogo com o filme em questão. Compreendemos que os artefatos midiáticos constroem representações de docentes, escolas, discentes etc. que educam, daí a importância de problematizá-las. Assim, concordamos com Teruya (2009), Accorsi e Takara (2021) e Kellner (2009), que afirmam que o contexto midiático é uma condição na atualidade.

Selecionamos 22 cenas para análise do filme, as quais retratam como o protagonista era tratado por seus/suas professores/as e os reflexos dessas abordagens na vida da criança.

Na sequência, apresentamos imagens de cada cena, tecendo uma breve descrição seguida da análise.

A Figura 1 retrata a dança das letras e números:

Figura 1 - A dança das letras e números

Fonte: *Print Screen* (2’46”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Na cena inicial, o filme traz imagens de letras surgindo na tela e tomando formas e movimentos aleatórios. Números, símbolos, contas matemáticas e letras

dançam, enquanto as professoras informam as notas dos alunos, com ênfase na baixa nota de Ishaan, o protagonista, até se tornar impossível ler qualquer palavra ou reconhecer uma letra. A imagem da confusão representa a forma como a criança com dislexia percebe seu mundo: um emaranhado de letras e números, palavras e textos que dançam e se movimentam de maneira desconexa. Há muitas informações simbólicas, que representam a relação de poder, no ambiente escolar, e a cultura dominante, que prioriza o igual, o homogêneo, e repudia o diferente.

A figura de autoridade, logo na primeira cena, em contraste à maneira como Ishaan Awasthi percebe seu mundo, mostra uma relação hierárquica desigual e convida o espectador a embarcar na percepção do menino. Essa relação desigual permanece representada ao longo do filme. De um lado, a superioridade dos conhecimentos dos professores e diretores; de outro, a fragilidade do diferente, que destoa dos iguais.

Nessa perspectiva, Foucault (2011, p. 44) assevera que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Assim, esse jogo de poder retrata a intencionalidade da educação em manter o discurso de exclusão dos que estão à margem do esperado.

Ao relembrar os modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), entendemos que os artefatos midiáticos são endereçados para o/a outro/a, o público imaginado pelo/a remetente, roteiristas e produtores/as. No entanto, muitas vezes, esses/as estão distanciados/as do público. Nesse caso, poderíamos entender que esse filme está endereçado aos marginalizados, por não se encaixarem em algum padrão. Vale lembrar também que Ellsworth (2001) argumenta sobre a multiplicidade dos modos de endereçamento de um filme, considerando-se as relações comerciais da indústria filmográfica.

A situação de marginalidade, envolvendo o que está fora dos padrões socialmente aceitos, é representada em vários outros momentos do filme. Como exemplo, na Figura 2, a seguir, apresentamos a fila para inspeção das crianças que serão autorizadas ou não a entrar na escola:

Figura 2 - Fila de inspeção para entrar na escola

Fonte: *Print Screen* (21’47”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Na segunda cena selecionada para análise, Ishaan e outros alunos aparecem em uma fila, esperando serem inspecionados para entrar na escola. Nesse momento, Ishaan e outros garotos foram barrados, porque não estavam com a uniformização esperada: meias, roupas e condições adequadas de higiene, como, por exemplo, o cabelo bem penteado.

Para Foucault (2011), os discursos são, por vezes, atravessados, ignorados ou excluídos. Na cena da fila de inspeção, há um discurso que evidencia um padrão esperado a respeito dos discentes. De acordo com a dinâmica de poder apresentada na cena, podemos afirmar que o discurso reverberado é que o/a aluno/a precisa ter alguns requisitos para se encaixar no modelo padrão, precisa estar pronto. Nessa perspectiva, nos valemos da educação bancária (FREIRE, 1996), na qual o/a aluno/a é uma figura passiva nessa relação. Sua passividade deve ser entendida como obediência às regras e normas estabelecidas que, por vezes, atropelam suas singularidades, suas identidades e subjetividades. No caso de Ishaan, sua condição é entendida como desobediência, rebeldia, descuido, desleixo.

Isso também é expressado na Figura 3, a seguir, cena em que o protagonista é expulso da sala de aula por não cumprir a ordem da professora:

Figura 3 - Ishaan é expulso da sala

Fonte: *Print Screen* (24'26") do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

A terceira cena selecionada para análise trata-se do momento em que, irritada, a professora indica a página e solicita a Ishaan que comece a leitura. No entanto, por sua dificuldade em ler os números e encontrar a página, ele não compreende o que estava sendo exigido. Mesmo com a ajuda de um colega, Ishaan não consegue fazer a leitura e relata à professora que as letras estavam dançando.

Ishaan foi zombado pelos colegas e deixou a professora irritada, por entender que o menino estava com brincadeiras inapropriadas; mesmo assim, ela insiste que ele leia as letras dançantes. Com muito esforço, o menino tenta fazer a leitura mais uma vez; porém, com os gritos da professora apressando-o, apenas emite alguns sons incompreensíveis, na tentativa de cumprir com o que estava sendo solicitado. Irritada e se sentindo desrespeitada, a professora o expulsa da sala. Envergonhado, ele deixa a sala. Contudo, antes de sair, para disfarçar seu constrangimento, faz um sinal aos colegas, como se estivesse comemorando.

De acordo com Skliar (2003), não compreendemos o/a outro/a, mas o/a massacramos, assimilamos, ignoramos, excluímos e incluímos. Ao ser colocado para fora da sala, a criança não teve suas necessidades percebidas e contempladas, mas foi punida por não ter habilidade para atingir o que era esperado.

Ao se ver exposto diante dos colegas, Ishaan tenta demonstrar força, assumindo uma identidade diferente: a de quem é forte e não se importa, fugindo do seu eu verdadeiro. Tal situação é explicada por Hall (2019, p.12), quando afirma que "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do 'eu' coerente".

A fuga, nesse caso, foi encenar um outro personagem, que não é ele mesmo. Por outro lado, na Figura 4, cena analisada na sequência, a fuga ocorre para se encontrar, ou seja, Ishaan foge da escola para buscar a si mesmo:

Figura 4 - Ishaan foge da escola

Fonte: *Print Screen* (27’53”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

A cena em que Ishaan foge da escola acontece após a professora mandar o menino retornar à sala de aula (depois de ter sido expulso da sala). Ao retornar, um colega pergunta a ele se havia feito a tarefa de matemática e se os pais haviam assinado o boletim. Ao se dar conta de que não tinha cumprido com as exigências e ao ouvir as brincadeiras dos colegas, com tons de ameaça, dizendo que ele estava acabado, Ishaan foge da escola e começa a passear pelas ruas, retornando a tempo de pegar o ônibus escolar e retornar para casa.

Refém de suas necessidades, acuado, o protagonista se vê em apuros e precisa fugir da situação em que se encontra na escola. É justamente ao fugir que o menino encontra o seu eu livre e sem julgamentos. No entanto, tal atitude o torna, segundo a sociedade, inconsequente e malcriado etc.

Nesse contexto, podemos relacionar a situação aos argumentos de Skliar (2003) sobre a imagem colonial de um/a outro/a maléfico. A vida de Ishaan o torna “[...] uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer”. Assim, ele “[...] segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre” (SKLIAR, 2003, p. 42). Na tentativa de criar soluções, outras dificuldades surgem.

Na Figura 5, por exemplo, temos uma situação em que Ishaan não assiste a aula e, com a necessidade de justificar sua falta, precisa levar um bilhete assinado e pede ao irmão para fazê-lo:

Figura 5 - Ishaan convence o irmão a mentir

Fonte: *Print Screen* (35’41”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

A professora solicita a Ishaan que traga, de casa, um bilhete assinado sobre sua falta na escola e seu boletim, como condição para realização do teste de matemática. Ishaan pede ao irmão que assine o bilhete e este concorda em fazê-lo. Ao mostrar o bilhete à professora, recebe a autorização para fazer o teste. No entanto, ao tentar ler o enunciado e atividades, fica imaginando histórias com os números e consegue responder apenas à primeira questão, de maneira errada.

Teruya (2009) aponta que é preciso não somente ter respeito pelas diferenças, mas mudar o discurso de poder, transformando a prática pedagógica. No filme, Ishaan não teve suas necessidades percebidas, pois as ações pedagógicas não foram modificadas para atendê-lo. Assim, entendemos que o discurso apresentado ali é que o aluno precisa ter habilidades para acompanhar uma pedagogia inflexível.

Na cena exposta na Figura 6, a seguir, o protagonista continua sendo culpabilizado e massacrado por uma deficiência da estrutura escolar:

Figura 6 - Reunião na escola

Fonte: *Print Screen* (43’52”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Na sexta cena selecionada para análise, os pais de Ishaan são chamados à escola para uma reunião com a diretora e duas professoras. Elas argumentam que, mesmo após ter sido reprovado por dois anos consecutivos no 3º ano escolar, o garoto em nada havia se desenvolvido e as brincadeiras atrapalhavam a turma. A diretora aponta, ainda, que o menino muito provavelmente tinha algum problema e que havia escolas especiais para crianças nessa condição. Na volta para casa, o pai de Ishaan, Nandkishore, conversa com a esposa, chateado ao perceber que a escola via seu filho como uma criança diferente e Maya, mãe do menino, chora se culpando.

Na cena em foco, ao apontar um defeito na criança, de certa maneira a escola se exime da responsabilidade que deveria assumir quanto ao desenvolvimento acadêmico do aluno. Nesse sentido, Camozzato (2014) aponta a pedagogia como relatora que, por ser uma ciência, se posiciona como ‘dona’ da verdade. O momento da reunião soa como um julgamento unilateral, no qual Ishaan é duramente condenado e sua sentença é o fracasso escolar.

O entendimento de que o aluno é um problema na escola indica atribuir uma dimensão de responsabilização de uma pessoa pelo seu processo de aprendizagem. Questões como a linguagem utilizada em sala, as possibilidades de diálogos e as tentativas de estratégias didáticas são distanciadas da possibilidade de questionamento das pessoas que produzem os processos escolares.

Considerando a educação como prática da liberdade, hooks (2013) traz a seguinte reflexão:

> A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25).

Com base nessa reflexão, vislumbramos uma educação que se realiza em comunidade, diferente da ideia de atribuição de responsabilidades para discentes ou docentes. Na ação coletiva para a construção do espaço pedagógico, precisamos pensar em múltiplas estratégias que contribuam para a formulação de outras formas de atuar e ser no mundo.

Como um espaço formal de educação, o papel da escola falha ao orientar o pai e a mãe e propor medidas conjuntas e de parceria. O pai de Ishaan se vê impelido a tomar uma atitude e o faz, decidindo levar o filho para um internato, conforme demonstra a cena retratada na Figura 7:

Figura 7 - O pai decide mandá-lo para um internato

Fonte: *Print Screen* (46’49”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Assim, após a reunião na escola, o pai de Ishaan decide matriculá-lo em um internato, mesmo contra a vontade do filho e os argumentos de Maya, que propunha esperar o ano escolar seguinte ao invés de fazer isso ainda no meio do calendário letivo. Naquela noite, Ishaan tem um pesadelo: estava perdido em uma estação de

trem e fora separado da mãe. Maya desperta o filho que, chorando, diz para mãe que não quer ir para o internato e promete que irá aprender. A cena mostra que Ishaan assume a culpa por “não aprender”. Nele é introjetado a culpabilização por seu fracasso.

No que se refere ao apagamento das vozes, Giroux (2009) aponta o contexto de estudantes das “minorias”, que têm suas identidades sociais, experiências e memórias marginalizadas. Não há espaço para essas identidades, para essas vozes, devido ao modelo eurocêntrico e patriarcal da sociedade. Ishaan é silenciado: sua história, suas necessidades, seus desejos são ignorados. Assim, seu pai, assumindo o papel social que lhe é atribuído, leva-o para o internato, acompanhado por sua esposa e por seu filho mais velho que, até então, o enche de orgulho por representar sucesso na escola e no esporte.

A Figura 8 representa o momento em que a família deixa Ishaan no internato:

Figura 8 - A família deixa Ishaan no internato

Fonte: *Print Screen* (51’18”) do filme Como estrelas na terra: toda criança é especial (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

A família deixa Ishaan no internato, que assegura prezar pela disciplina e domesticar cavalos mais selvagens. Nessa cena, percebemos o resultado do fracasso escolar que, por vezes, molda a identidade, exigindo um padrão. O domar cavalos traz a ideia de padronizar, formar dentro do esperado. Essa ideia de formar nos remete ao jogo de poder aqui estabelecido. Para Foucault (2011), mesmo que o discurso seja simples, as proibições que o encontram apontam para o desejo e o poder que o envolvem.

Nesse jogo de poder, percebemos sempre uma intencionalidade. Não existe nada oculto, tudo está posto. Ao ser deixado no internato, por não se adequar ao padrão esperado, Ishaan recebe a mensagem de não aceitação; assim, sente-se abandonado e, ao mesmo tempo, culpado por “não aprender”.

Sobre isso, conforme vimos em nosso referencial teórico, Candau (2011) argumenta que a cultura escolar dominante, pautada no eurocentrismo, prioriza a uniformização. Ishaan não faz parte do que é considerado universal; ele é diferente e, por esse motivo, é ignorado e considerado, como diz a autora “[...] um “problema” a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

O sentir-se diferente de Ishaan é representado em um livro em movimento, feito por ele, conforme ilustrado na Figura 9:

Figura 9 - O desenho de Ishaan

Fonte: *Print Screen* (55’54”) do filme Como estrelas na terra: toda criança é especial (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Ishaan deixa em casa um livro em movimento, ilustrando a separação dele da família - pai, mãe e irmão. Observando, no desenho, que ele está se distanciando do restante da família, que permanece unida, Maya chora.

Ao buscar a homogeneização, a escola ignora as identidades individuais. A abordagem excludente e a inabilidade para lidar com as diferenças geram o afastamento físico de Ishaan e sua família e o aprisionamento do protagonista. Se a educação recebida por Ishaan fosse transformadora, ele seria ensinado a transgredir as barreiras que o impedem de ser livre (HOOKS, 2013).

A condição de aprisionamento segue na vida escolar de Ishaan e, mesmo mudando de ambiente, ele carrega seu eu aprisionado. No internato, suas primeiras experiências não são diferentes.

A Figura 10 demonstra a primeira atividade de Ishaan no internato:

Figura 10 - A primeira atividade de Ishaan no internato

Fonte: *Print Screen* (58’20”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out 2021.

Em sua primeira atividade no internato, Ishaan é solicitado a explicar um poema lido por Rajan, um colega de sala. Ao tentar explicar, ele é zombado pelos colegas (com exceção de Rajan, que tem uma condição de deficiência física) e criticado pelo professor.

Uma amizade se estabelece entre as duas crianças, mostradas no filme como “diferentes”. Como vimos, de acordo com Ellsworth (2001), os modos de endereçamento de um filme são direcionados para o/a outro/a, o/a telespectador/a imaginado/a pelo/a diretor/a e roteirista. No entanto, os/as telespectadores/as, outros/as de outros/as, não são exatamente como esses/as profissionais imaginam. A identidade prevista aqui seria de um grupo, o dos excluídos/as. Hall (2019) aponta para identidades que se modificam de acordo com as circunstâncias e que não são unificadas em torno de um eu.

Nas cenas seguintes, o protagonista é penalizado por ele mesmo e pelos outros por não ter sua identidade e necessidades respeitadas.

Na Figura 11, a seguir, temos uma imagem da primeira aula de artes:

Figura 11 - A primeira aula de artes

Fonte: *Print Screen* (62’10”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

No caminho para a aula de artes, Ishaan pergunta a Rajan o motivo pelo qual seu pai o castigou ao colocá-lo no internato, já que ele era um bom aluno. Rajan explica que não mora lá, mas na ala dos empregados, e que nem todos estão lá por motivo de castigo. A cena mostra o quanto Ishaan se sente castigado por não aprender.

Durante a aula de artes, Ishaan se distrai, observando pela janela os passarinhos no ninho. O professor se irrita, marca um ponto no quadro, joga o giz no garoto e pede que ele aponte onde está a marcação. Sem conseguir responder, Ishaan é punido com cinco palmatórias e informado que, se não fizesse as formas geométricas com perfeição, receberia mais cinco. Sua singularidade é massacrada e prevalece a cultura escolar dominante que, conforme Candau (2011) nos explica, prioriza o homogêneo. Ishaan é um “problema” que precisa ser resolvido. A palmatória é um instrumento de punição, para que ele se torne igual aos demais. Nesse contexto, é importante retomar o argumento de Takara (2020), no sentido de que a ideia da educação como promotora do desenvolvimento pleno do indivíduo não é a realidade daqueles que são diferentes.

Nas aulas seguintes as mesmas situações de cobrança, incompreensão, punição, reclamação quanto ao menino se repetem. Letras dançando tomam formas de aranhas na imaginação de Ishaan. A música de fundo retrata o sentimento do menino: excluído, estigmatizado, sozinho, zombado. Por um lado, o/a espectador/a é lançado para o mundo de Ishaan, contraposto ao mundo uniforme da cultura dominante.

Punições e prisão da imaginação de Ishaan. De tanto ser massacrado, ele se recolhe a um mundo de sofrimento. Nesse sentido, Takara e Teruya (2015, p.1178) argumentam que “a sensação de ser dominado e subjugado faz-se presente durante o processo educacional” e que isso ocorre com a necessidade de “docilização dos corpos” no ambiente escolar, termo usado inicialmente por Foucault. O autor e a autora acrescentam que as práticas pedagógicas, metodologias e saberes para ensinar nessa concepção estão pautados em uma formação que concebe o ensinar como ideal de poder, adestramento e amansamento dos estudantes, de forma que sua identidade, sua condição no mundo, suas necessidades e perspectivas são silenciadas.

Na Figura 12, trazemos uma imagem que retrata o silêncio de nosso protagonista, durante uma visita de sua família, representando o apagamento de sua identidade:

Figura 12 - A família visita Ishaan

Fonte: *Print Screen* (67’48”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Durante a visita, a família leva Ishaan levado para um hotel. Yohan, seu irmão, o presenteia com uma aquarela, contendo 24 cores, o que, normalmente, o deixaria muito feliz. No entanto, o menino demonstra apenas tristeza. Maya dorme com o filho, que chora dormindo. A família o deixa novamente no internato. Triste, ele guarda a aquarela em uma gaveta.

O apagamento da identidade de Ishaan refletiu em sua arte. Todo o encantamento e a alegria com as cores e formas desapareceram no jogo de poder em que o eu precisa ser o que o/a outro/a espera, o/a outro/a que detém o poder. De

acordo com Takara e Teruya (2015), a pedagogia que se limita a ensinar “tudo a todos”, sem reconhecer as diferenças na relação eu-outro/a, é um convite ao caos. Para Ishaan, o caos já havia apagado a alegria.

Na cena seguinte, representada na Figura 13, Nikumbh, o novo professor, chega com uma proposta diferenciada. No entanto, a liberdade de Ishaan já havia sido roubada.

Figura 13 - Primeira aula com Nikumbh

Fonte: *Print Screen* (72’32”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

A primeira aula com Nikumbh surpreende os alunos, por ser muito distinta das demais. Enquanto brincam, aguardando o professor entrar, os alunos escutam uma melodia. O novo professor de artes entra, então, vestido com uma capa, chapéu, sapato e nariz de palhaço, orelhas de duende e bigode de português, tocando flauta doce e girando pirueta. Nikumbh começa a cantar e dançar, interpretando uma música que trata sobre imaginação. Todas as crianças, com exceção de Ishaan, vibram e dançam com o professor.

Há vários elementos que constroem a representação da identidade do professor: a roupa que ele veste, a postura, o modo como ele se apresenta para a turma, a irreverência na prática pedagógica. Essa construção sugere que Nikumbh é um professor inovador, carismático e divertido.

Com a chegada do novo professor, uma nova forma do que é ser professor/a) é apresentada no filme. Todos os/as outros/as professores/as seguiam um modelo padrão de autoridade e distanciamento do aluno. A entrada do novo professor, cantando e dançando, representa um olhar diferenciado, uma outra proposta de

pedagogia. Giroux (2009) mostra a necessidade de colocar a pessoa antes das técnicas e métodos, afirmando que é preciso ampliar a visão de pedagogia, para aproximar o/a aluno/a e ajudá-lo/a a compreender a si e ao/à outro/a.

No entanto, quando falamos de identidade, entendemos que não devemos nos apegar ao fato de o professor ter habilidade para entrar dançando e cantando como determinante para essa aproximação. Na cena analisada a seguir, ilustrada na Figura 14, é possível compreendermos melhor o resultado.

Figura 14 - Primeira atividade da aula de artes com Nikumbh

Fonte: *Print Screen* (78’25”) do filme Como estrelas na terra: toda criança é especial (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Nikumbh pede às crianças que façam um desenho e pintura livres. Questionado por um aluno sobre o modelo a seguir, geralmente ecolocado na mesa do professor, Nikumbh responde que sua mesa é pequena demais para o tamanho da imaginação. A cena mostra o quanto os discursos produzidos na escola se submetem à cultura dominante de uniformização (CANDAU, 2011), que oprime e cerceia a liberdade de imaginar.

Ao passar pelas mesas e acompanhar a execução das tarefas, o professor de artes nota que Ishaan não havia ao menos começado sua atividade. De maneira amigável, Nikumbh pergunta se o garoto estava buscando inspiração; sem receber nenhuma resposta, enfatiza que não há pressa. Após algum tempo, o professor volta à mesa de Ishaan e tenta puxar conversa com o menino, perguntando a ele se gostava de desenhar. Mesmo sem receber resposta alguma, pergunta o nome da criança. Rajan, o amigo, responde ao professor: “Ishaan Awasthi”.

Mesmo com toda a animação de Nikumbh e dos demais alunos, isso não foi o suficiente para animar todos da sala. É preciso lembrar que cada indivíduo tem suas particularidades, medos e dores. hooks (2013) traz uma reflexão quanto à responsabilidade pelo entusiasmo da sala de aula, pois acreditava, enquanto aluna, que o/a professor/a tinha esse poder. Para hooks (2013, p.17), “[...] nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz um dos outros, por reconhecer a presença um dos outros”.

A sala de aula reflete o entusiasmo do professor, que, por sua vez reverbera o entusiasmo da sala de aula. Na obra fílmica analisada, Nikumbh percebeu a tristeza de Ishaan, que foi visto não apenas como mais um aluno. De acordo com hooks (2013, p.18), “[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem”. E foi o que ocorreu com Nikumbh, ao se importar com o aluno que nada produziu.

O entusiasmo na aula de Nikumbh é algo que incomoda a cultura escolar, por destoar da uniformização desejada pela cultura dominante. Esse entusiasmo ecoa o “barulho” que, apesar de ser produtivo, não é bem-visto pelos colegas de trabalho, como demonstra a cena que analisamos na sequência, ilustrada na Figura 15:

Figura 15 - O barulho na aula de Nikumbh

Fonte: *Print Screen* (83’32”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Nikumbh é questionado pelos colegas de profissão sobre o motivo do barulho em sua aula de artes. O professor, com um olhar diferenciado, que se alinha ao

transgredir na educação, ideias apresentadas por hooks (2013), responde que o motivo do barulho é porque trabalha com crianças.

Na conversa, um dos professores fala para Nikumbh que a abordagem que ele utiliza com os alunos “retardados e anormais” na outra escola onde trabalha não funcionaria no internato. No discurso dos colegas de profissão, não há a preocupação em ouvir as vozes silenciadas (HOOKS, 2013), mas em reproduzir o discurso da ordem, ou seja, do aceitável e normal modo de ser e agir socialmente (FOUCAULT, 2011).

O barulho na sala de aula de Nikumbh incomoda os colegas de trabalho e eles o alertam para a necessidade de disciplina, ou seja, o amansamento dos estudantes (TAKARA; TERUYA, 2015). O discurso produzido reverbera a ideia de poder na relação entre professor/a e estudantes e de “docilização dos corpos” (FOUCAULT, 2011).

O discurso sobre a diferença novamente revela uma cultura escolar que prioriza a homogeneidade. O diferente é visto como um problema e os professores continuam a preservar a cultura que Skliar (2003) chama de “império da mesmice”, muito provavelmente não por uma falha consciente, mas por um conjunto de comportamentos cristalizados, falha na formação continuada que os prepare para valorizar as diferenças na sala de aula.

Na obra filmográfica em análise, o poder exercido para “amansar” os estudantes com práticas metodológicas e discursos que reverberam a cultura escolar dominante se apresenta de várias formas, seja em discursos orais, palmatórias e castigo. A exemplo, na Figura 16, a seguir, trazemos uma cena em que Ishaan foi expulso da sala de aula, colocado de castigo no corredor, exposto ao ridículo, como uma lição para ele e os demais alunos/as sobre como se deve comportar na escola:

Figura 16 - Ishaan fica de castigo

Fonte: *Print Screen* (84’49”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em 05 de outubro de 2021.

Nikumbh encontra Ishaan de castigo no corredor em frente à sala de aula. Ele pergunta o que aconteceu, mas se depara, mais uma vez, com o silêncio e a expressão de medo do menino. A cena do castigo representa o aprisionamento de uma pessoa que não tem sua singularidade reconhecida. Nesse sentido, Foucault (2011) defende que educar é uma forma política de preservar ou alterar a apropriação do discurso. A manutenção do sistema aprisiona. Entretanto, ao tentar entender o aluno, o professor Nikumbh age contra essa manutenção do poder, pois sua atitude visa transformar o cenário de aprisionamento da liberdade, ou seja, transgredir, conforme aponta hooks (2013).

Durante o intervalo, Nikumbh pergunta a Rajan o motivo de Ishaan estar sempre assustado. Rajan conta ao professor que Ishaan quer ir para casa e que é novato no internato. O professor fica intrigado com o fato de o menino ter sido transferido no meio do ano letivo e fica sabendo, por Rajan, que é porque Ishaan não sabia ler. Rapidamente, o professor vai até o armário e pega os cadernos de Ishaan, encontrando palavras com a escrita espalhada, faltando letras, ortografia e caligrafia fora do padrão. Nessa cena, somos remetidos ao pensamento de Skliar (2003, p. 43) quando argumenta que a tendência de fazer o/a outro/a diferente, o mesmo “[...] retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial [...]”.

Na Figura 17, a seguir, trazemos uma imagem da cena em que Nikumbh vai à casa de Ishaan:

Figura 17 - Nikumbh vai à casa de Ishaan

Fonte: *Print Screen* (10’49”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Nikumbh viaja até a casa da família de Ishaan e se apresenta como o professor do internato; conversa com o pai, a mãe e o irmão e observa as pinturas e outras artes da criança. Lá, ao observar um caderno do menino, deixa cair no chão uma pintura feita com aquarela. Curioso, Nikumbh pergunta quem pintou e se surpreende quando Maya ter sido Ishaan. No livro em movimento, o professor observa o desenho da separação de Ishaan e da família. Emocionado, pergunta à família por que Ishaan foi mandado embora. Nandkishore, o pai, responde que era a única opção, já que o menino havia repetido a terceira série e não havia sinais de melhora. O pai compara Ishaan com o irmão mais velho, que tira notas altas. Ao ser questionado pelo professor sobre qual era o problema do menino, o pai responde que era a má atitude em relação aos estudos. Nikumbh insiste que o pai fale da causa do problema e não dos sintomas. O pai, então, pede que o professor fale.

Ao se sensibilizar pelo outro, o professor vai além do que Skliar (2003, p. 40) chama de “[...] burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização [...]”. O professor, ali, mostrou a causa do problema, o que marginaliza Ishaan.

No entanto, há um discurso que reverbera no filme, atribuindo ao professor uma condição de “salvador” do fracasso escolar. Concordamos com os estudos de hooks (2013), que defende o caráter coletivo do trabalho pedagógico para contrapor a dimensão salvacionista do trabalho do professor e de um esforço individual que, embora possa ter o desejo de mudar a realidade escolar (VEIGA-NETO, 2012), não

se sustenta sozinho sem a estrutura ao seu entorno. Assim, entendemos que o discurso produzido no filme reverbera a ideia do professor salvador, aquele que deve solucionar os problemas da estrutura social.

Durante a conversa com a família, Nikumbh explica que Ishaan tem dislexia, apontando elementos como inversão e espelhamento de letras, grafias diferentes para uma mesma palavra em uma única página, dificuldade em decodificar, associar e representar letras etc. O pai não leva muito a sério e, então, o professor usa outras estratégias para mostrar como Ishaan se sente. Assim, ele pede ao pai que leia uma escrita em chinês. Mesmo o pai dizendo que não conseguia, ele insiste e o acusa de insolente.

Transtornado, Nandkishore pergunta se o professor está dizendo que o filho dele é “anormal, retardado”. Nikumbh responde que o pai é um homem estranho e diz que a mente de Ishaan é mais criativa do que a dos dois. O pai retruca que não adianta nada essa habilidade, já que o menino não seria capaz de competir no mercado de trabalho. O professor finaliza a conversa, argumentando que cada criança tem seus próprios talentos, habilidades e sonhos, mas as pessoas focam apenas em competir.

A representação dessa cena nos leva a notar que o sistema de opressão arraigado em nossa sociedade não tem interesse em reconhecer a individualidade. Para Skliar (2003, p. 40), as mudanças são impostas de forma vertical, sem levar em consideração o sujeito afetado, “[...] nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro”.

Nikumbh se sensibiliza diante das dificuldades enfrentadas por Ishaan, todas as questões emocionais e a falta de empatia das pessoas ao seu redor. Isso ocorre porque Nikumbh se vê em Ishaan, como tratamos na análise da cena ilustrada na Figura 18, a seguir:

Figura 18 - Nikumbh se mostra igual a Ishaan

Fonte: *Print Screen* (115’31”) do filme Como estrelas na terra: toda criança é especial (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Em uma aula, Nikumbh leva o livro em movimento feito por Ishaan. Ao notá-lo, Ishaan fica surpreso. O professor conta para a turma a história de um menino disléxico. Ao ouvi-la, o garoto, pensando que o professor estava falando dele, baixa a cabeça e se mostra apreensivo, até que ouve outro colega responder que o garoto do qual o professor falava era Albert Einstein. O professor continua a citar nomes como Leonardo Da Vinci, Thomas Alva Edison, Pablo Picasso, Walt Disney, dentre outros, como exemplos de personalidades com dislexia, que eram como pérolas, que mudaram a história do mundo por ver as coisas de um modo diferente.

Nessa cena, Nikumbh cria uma relação de iguais com Ishaan e contraria a ideia de uniformização de processos de aprendizagem na escola. Ainda no empreendimento de se aproximar do garoto, após convidar todos para fazer uma atividade fora da sala, o professor sozinho fica com Ishaan por um tempo e fala sobre outro menino que também tem as mesmas dificuldades em aprender. Ishaan novamente pensa que o professor está se referindo a ele, mas, ao invés disso, Nikumbh diz que se refere a si próprio, surpreendendo o menino. Desse modo, a relação de alteridade se estabelece entre eles. Skliar (2003, p. 41-42) comenta que:

> Dentre as figuras de alteridade radical que são hoje objeto de tradução/aproximação/inclusão escolar, há um outro que tornou-se especialmente sensível às reformas pedagógicas das últimas décadas: aquele outro fixado na expressão ‘necessidades

> educativas especiais', voz monótona que inclui num único processo de alterização tanto aos membros de minorias étnicas e culturais, quanto a meninos e meninas de rua, crianças superdotadas, grupos desfavorecidos ou marginalizados, populações nômades e aqueles com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas.

O professor Nikumbh representa, no drama, essa figura de alteridade; no entanto, em nossa compreensão, a pergunta pelo/a outro/a representa uma pergunta para si mesmo. Utilizando uma estratégia diferente da cultura escolar dominante, Nikumbh leva as crianças para o lago e propõe que procurem diferentes elementos ao redor, para criar uma arte. Ishaan cria um barco e, ao colocá-lo no lago, chama a atenção de todos. O garoto tímido não anuncia sua autoria e o professor o observa feliz com seu resultado.

Ao se sensibilizar com as necessidades de Ishaan, o professor Nikumbh leva uma nova oportunidade ao protagonista. No entanto, o olhar lançado não era ao outro, mas ao outro que era ele mesmo. Nesse contexto, Skliar (2003, p. 41) argumenta que "há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável". Assim, independentemente da vivência, o/a professor/a irá se deparar com infinitas realidades em sala de aula, cabendo-lhe a sensibilidade para com o/a outro/a.

O discurso reverberado nessa cena é o de que precisamos vivenciar para compreender a dor do outro. Entre os/as professores/as que Ishaan teve, apenas o que tinha sua mesma condição foi capaz de vê-lo como realmente era.

Para Foucault (2011), nada está oculto; a verdade nascendo diante de nossos olhos é o discurso que está presente. No discurso presente no filme, há uma representação clara de que o único professor que teve empatia foi aquele que tinha a mesma condição do aluno.

Na cena seguinte, preocupado com o sucesso escolar de Ishaan, vendo-se nele e, de certa maneira, tentando salvar a ambos, Nikumbh procura o diretor da escola para propor maneiras de ajudar o menino. Essa cena está ilustrada na Figura 19, a seguir:

Figura 19 - Nikumbh procura o diretor

Fonte: *Print Screen* (119'38") do filme Como estrelas na terra: toda criança é especial (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

O professor procura o diretor da escola para falar sobre Ishaan. Antes de dizer o assunto que pretendia abordar, é surpreendido pela fala de que os outros professores estão reclamando do menino. Há um discurso que reverbera nesse caso: de um lado, a culpabilização dos alunos que "não aprendem"; de outro, o professor como salvador.

Nikumbh explica a dificuldade de Ishaan, solicitando que esse aluno seja avaliado apenas oralmente, enquanto o ajuda a desenvolver a leitura e escrita. Então, com técnicas diferentes das utilizadas pelos demais colegas de trabalho, o professor de artes ajuda Ishaan a desenvolver a leitura e escrita.

Novamente percebemos a ideia de que um/a professor/a com coração bom e práticas pedagógicas inovadoras, como Nikumbh, salvará os problemas do fracasso escolar, o que contraria os argumentos de Giroux (2009) sobre o papel dos/as professores/as como intelectuais públicos, o que implica assumir papel político e ético, a fim de exercer a tarefa de educar para a cidadania. Há, dessa forma, um discurso que prioriza a romantização do papel do professor.

Na cena a seguir, estampada na Figura 20, o pai de Ishaan, impactado por tudo o que aprende com o professor, procura-o, para mostrar que se importa com o filho:

Figura 20 - O pai de Ishaan procura Nikumbh

Fonte: *Print Screen* (127'02") do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Nikumbh fala com o pai de Ishaan sobre o poder do carinho e do cuidado na cura. Complementando que fica feliz de o pai achar que se importa. Atordoado, o pai de Ishaan se levanta para ir embora e o professor pergunta a ele se a esposa havia lido na internet sobre as Ilhas de Salomão. Nandkishore responde que não sabia; então, o professor conta que, nas Ilhas de Salomão, quando os nativos querem derrubar uma árvore, não a cortam, mas apenas se reúnem em volta dela e gritam, amaldiçoando-a. Em questão de dias, a árvore seca e morre.

O pai de Ishaan procura o professor para falar que a esposa tem pesquisado na internet sobre dislexia. Nessa cena, o discurso que reverbera é o papel da família que se importa, que cuida. No entanto, o discurso que rarefaz é o papel do professor na sociedade. Nessa perspectiva, Foucault (2011, p. 53) afirma que o discurso que vai ganhando e perdendo sentido é o que constitui o "princípio de descontinuidade" que é o discurso rarefeito. O papel do professor em nossa sociedade vem ganhando e perdendo sentido.

A seguir, analisamos a cena em que um evento de pintura acontece na escola, conforme disposto na Figura 21:

Figura 21 - O evento de pintura na escola

Fonte: *Print Screen* (137'47") do filme Como estrelas na terra: toda criança é especial (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

No dia do evento de pintura na escola, organizado pelo professor de artes, Ishaan se levanta bem cedo, fica pensando nas palavras do professor sobre as pérolas que mudam a história do mundo, se arruma e sai para o lago, para observar a natureza. Professores, alunos, diretor e convidados chegam ao anfiteatro. O atraso de Ishaan preocupa o professor. Quando o menino chega, é recebido com muito carinho e atenção. Ao terminar sua arte, Ishaan entrega a pintura de uma paisagem no lago, com peixes e um menino sentado. Nikumbh segura a tela, admirado, e o menino fica surpreso ao ver que o professor fez uma pintura com seu retrato.

Antes do anúncio das pinturas vencedoras, o diretor informa que Nikumbh assumirá a vaga permanente de professor de artes na escola. Após a avaliação das pinturas, as duas vencedoras são anunciadas: as de Ishaan e Nikumbh; no entanto, apenas uma pintura poderia ser escolhida para compor a capa do anuário escolar. A de Ishaan é escolhida para capa e a do professor para a contracapa. O menino fica retraído e é chamado pelo professor para ir à frente de todos. Ele vai até lá, recebe o certificado de uma das avaliadoras e corre, chorando, para abraçar o professor de artes, que, emocionado, enxuga as lágrimas. É preciso ir além do currículo para que possamos reconhecer e valorizar os talentos e as identidades individuais.

Ao usar a metáfora da casa, Veiga-Neto (2012 p. 275) pontua o seguinte:

> À primeira vista, pode parecer que nós, professores e professoras, já habitamos a casa inteira. Mas entendo que, infelizmente, a situação é bem outra. Talvez boa parte dos educadores esteja mesmo habitando, há bastante tempo, não mais do que o piso intermediário e, no máximo, também o sótão. Afinal, desde há muito tempo fazem

> parte do *ethos* pedagógico a imersão nas práticas - o piso intermediário - e a defesa dos ideais de humanização, igualdade e justiça social - o sótão. E isso para não falar nas muitas lutas utópicas nas quais a classe docente vem se envolvendo de algumas décadas para cá - travadas a partir do sótão.

Nikumbh representa o professor que conseguiu transitar por toda a casa. Ele foi aos porões e reconheceu a necessidade de seu aluno; transitou pelo piso intermediário e fez seu trabalho, mas também foi além e projetou Ishaan, dando-lhe condições para que fosse visto além de suas limitações.

Nessa cena, o grande evento é promovido pelo professor de artes, que recebe todos da comunidade escolar. O discurso reverberado durante alguns momentos do filme foi o de que a disciplina de artes não era importante. Em nossa sociedade, é nítida a separação binária alta e baixa cultura, bem e mal, o que é importante e o que não é.

O filme retrata a divisão entre as disciplinas curriculares que importam e artes, que não importa. De acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (2009) todas as expressões culturais precisam ser estudadas. Nessa perspectiva, observamos na obra filmográfica a importância de uma disciplina como artes, vista como socialmente menos importante, porém foi a que possibilitou o resgate da identidade do protagonista até então aprisionada.

Na Figura 22, trazemos o momento em que família recebe o anuário escolar de Ishaan:

Figura 22 - A família recebe o anuário escolar

Fonte: *Print Screen* (151’30”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Ao final do ano letivo, as famílias vão ao internato receber a avaliação do desenvolvimento de seus filhos/as e busca-los/as para as férias. Os pais de Ishaan são surpreendidos com os elogios do diretor, que lhes entrega o anuário escolar, com a capa frontal sendo a pintura de seu filho e, na contracapa, o retrato do menino, pintado pelo professor. Os pais vão até os professores, que falam do excelente progresso de Ishaan e confessam que, no começo, pensavam que ele não duraria na escola.

A surpresa do pai, da mãe e do pessoal docente decorre do fato de não perceberem as habilidades de Ishaan, que vão além de suas limitações. A identidade do menino foi (en)formada e aprisionada. Green e Bigum (2009) utilizam a figura do alienígena para explicar o afastamento entre professores/as e alunos/as. Para os/as professores/as, os/as alunos/as podem ser os alienígenas, por outro lado, para os/as alunos/as, os alienígenas são os/as professores/as.

Emocionados, os pais agradecem aos professores; estes dizem que os agradecimentos se aplicam a Nikumbh, pois ele havia mudado o menino. Nikumbh se despede da família de Ishaan. Nandkishore chora e diz ao professor que não sabe como agradecer; os dois se abraçam. Quando vão entrar no carro para ir embora, Ishaan corre para abraçar o professor, que o joga para cima. O filme termina com Nikumbh impulsionando Ishaan para voar alto, conforme retratado na Figura 23:

Figura 23 - Cena final: o voo mais alto

Fonte: *Print Screen* (154’46”) do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* (2007). Netflix. Acesso em: 5 out. 2021.

Na bela cena mostrada ao final do filme, em que Ishaan aprende a ler e conquista o orgulho da comunidade escolar, o protagonista é lançado para “voos

mais altos”. Essa cena também representa a adequação às normas, pois Ishaan foi aceito somente após ter se adequado aos padrões “normais” da cultura dominante.

Essa cena final traz a representação da libertação, que, segundo hooks (2013. p. 67), pautada nos estudos de Freire, é o início da transformação, "[...] aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas”.

5 LENDO AS ESTRELAS COM OS/AS FORMADORES/AS[8]

Nesta seção, apresentamos, analisamos e discutimos os dados coletados do grupo focal realizado com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, cujo tema central foi a obra filmográfica *Como estrelas na terra: toda criança é especial*.

A seção foi organizada em subseções, sendo a primeira um olhar para as constelações, na qual descrevemos como as constelações se posicionaram para assistir ao filme, sendo assim, nosso olhar estava direcionado a elas. Na segunda subseção, descrevemos e analisamos as percepções das constelações à luz dos Estudos Culturais e dos conceitos de reverberação e rarefação, em conformidade com a análise do discurso foucaultiana.

5.1 Um olhar para as constelações

5.1.1 O desenho das constelações

Os/as coordenadores/as pedagógicos/as convidados/as para assistir a obra e participar do grupo focal responderam ao questionário do Formulários *Google* para nos ajudar a localizar o lugar de fala de cada um. Todos/as desempenham o papel de formadores/as de professores em uma escola da rede particular de ensino na cidade de Porto Velho-RO.

Ao todo, participaram sete coordenadores/as formadores/as, com idades entre 31 a 51 anos, com formação que varia de licenciatura em Letras/Português, Letras/Inglês, Administração ou Pedagogia. Todos possuem pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Quatro são oriundos das regiões centro-oeste, nordeste e sudeste e três são de Porto Velho-RO.

Todas/os foram informadas/os sobre a pesquisa e preencheram o formulário Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), em que conheceram os temas da pesquisa e foram informadas/os das etapas do estudo, da garantia de anonimato e sigilo e se prontificaram a participar das atividades.

---

[8] Os/sujeitos de nossa pesquisa são coordenadores/as pedagógico/as que atuam também na função de formadores/as de docentes. Por esse motivo, utilizamos ora o termo coordenador/a pedagógico/a, ora formador/a para nossos/as participantes, sem distinção.

Em diálogo com a gestão da escola, agendamos as atividades para que as/os coordenadores/as pudessem assistir à obra fílmica e três encontros para o grupo focal, constituído por três sessões de 50 minutos cada.

A cada encontro, questões-guias foram disparadas para as/os colaboradoras/es, no intuito de compreender como a obra, por meio de suas narrativas, aciona determinados temas e como isso foi desenvolvido pelas pessoas que colaboraram com o estudo.

Para garantir o anonimato dos sujeitos de pesquisa, cada um recebeu, aleatoriamente, o nome de uma constelação. Também optamos por não dar informações que os identificam, como identidade racial, sexualidade, identidade de gênero e outras que levassem ao reconhecimento de uma pessoa, para que nenhum/a participante pudesse ser identificado/a, conforme resoluções do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos. Por esse motivo, a concordância nominal das constelações é de acordo com os nomes e não com o sexo das pessoas participantes.

No intuito de elucidar a leitura dos diálogos e as interações, indicamos as constelações como os/as coordenadores/as e as referências feitas por eles/as sobre alunos/as foi indicada como estrela. Essa metáfora tem por intuito deixar claro que as constelações e as estrelas são separadas apenas para que a leitura consiga acompanhar o processo de explicação neste texto. Entretanto, a ideia é compreender que essas expressões são da dimensão coletiva do trabalho pedagógico. Desse modo, constelações e estrelas são denominações usadas apenas para explicitar as pessoas que participam da pesquisa, sem a necessidade de criar uma hierarquia sobre essas formas e representações.

5.1.2 Observando as constelações

A observação das constelações, metáfora utilizada para nos referirmos aos/às formadores/as, aconteceu em 20 de setembro do ano de 2021 e iniciou às 14h45min, presencialmente, em um espaço amplo, com telão, *puffs*, tapetes e almofadas, com ar-condicionado e iluminação confortável, onde assistimos à obra filmográfica em questão.

O conforto promovido partiu da ideia de criar um ambiente favorável para que cada participante pudesse se conectar com a experiência. Embora todos/as

estivessem em um ambiente de trabalho, a tentativa de tornar o momento uma ilha teve a intenção de proporcionar um tempo e espaço livre das pressões do dia a dia.

Optamos por nos posicionar de forma que pudéssemos obter uma melhor visualização das expressões, reações, linguagem corporal (aprovação, reprovação, frustração, troca de olhares etc.) dos/as participantes. Tal estratégia é inspirada nos estudos de recepção, uma perspectiva dos estudos da Comunicação e dos Estudos Culturais que analisa o modo como as pessoas que interagem com as produções e os suportes midiáticos lidam, analisam, produzem sentidos no processo de recepção da obra apresentada.

Baccega (1998, p. 10) explica que as pessoas receptoras são coprodutoras dos sentidos e significados: “são eles que o (re)vestem de significado, possibilitando a atualização das leituras, o rompimento de caminhos pré-estabelecidos de significados, a abertura de trilhas que poderão desaguar em reformulações culturais”.

Considerar os estudos de recepção nos permitiu captar as diversas linguagens e discursos, para dialogar com os dados coletados nas sessões do grupo focal. Assim, enquanto pesquisadores, nos ocupamos do lugar de observar aqueles e aquelas que assistiam ao filme.

Essa experiência foi diferente, pois, normalmente, paramos para assistir ao filme e não para observar a audiência. Quando as constelações já estavam envolvidas com a obra e não mais mantinham a atenção em nossa presença, notamos algumas reações espontâneas e interessantes. No primeiro momento, quando os/as participantes entraram no ambiente preparado para eles/as, todos/as ficaram entusiasmados. Cada um/a procurou uma posição confortável para assistir ao filme. Iniciamos cumprimentando e agradecendo a presença de todas/os.

Quando o filme começou, seis dos/das sete formadores/as estavam trocando olhares e/ou conversando em voz baixa com o/a colega. Quando aparece a cena em que a professora fala a nota do protagonista e lança um olhar de reprovação, todos que estavam assistindo ficam com olhares atentos. Foi perceptível que ali estavam como espectadores, procurando estabelecer uma conexão com sua prática.

Ainda no início do filme, aos 3’42”, Ishaan apareceu sentado no chão, observando a sarjeta, encantado com os peixinhos; colheu uma amostra com alguns deles em uma garrafa. Nesse momento, Ursa Maior comentou com todos que tinha uma aluna que adorava olhar peixinhos. Tal reação nos remete aos modos de

endereçamento, uma vez que, de acordo com Ellsworth (2001, p. 13), esse “[...] conceito se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores imaginados ou reais”. No momento em que viu a cena, o/a espectadora fez uma conexão com suas vivências.

No decorrer da exposição do filme, observamos diversas reações das constelações. Por vezes, expressaram indignação, como na cena em que os vizinhos do Ishaan exigiram que ele fosse buscar a bola, no entanto o menino ficou parado. Ranjit, um dos garotos, maior que Ishaan, começou a agredi-lo e os dois brigaram. Nessa cena, Ursa Menor fez um sinal de negação, balançando a cabeça.

Lyra ficou atenta ao filme e, em poucos momentos, percebemos um movimento corporal. No entanto, nas cenas que envolviam a família, sua expressão de estar emocionada era mais perceptível.

Águia, Fênix, Andrômeda e Ursa Menor interagiram o tempo todo com o filme. Choraram, deram gargalhadas, demonstraram indignação e, por algumas vezes, se expressaram, trocando olhares ou cochichando algumas opiniões entre si. Ursa Maior fez algumas anotações durante o filme, sempre nas cenas que envolviam aluno e professor. Foi possível perceber que ela estava atenta e, em alguns momentos, chorou, riu e se movimentou como alguém que estava estabelecendo uma experiência fílmica. Órion passou a maior parte do filme deitado e demonstrou poucas reações.

Perto do final do filme, na cena em que todos pintam e se divertem no evento promovido por Nikumbh, os/as professores/as mais rígidos aparecem próximos às caricaturas desenhadas pelos alunos/as, todas as constelações dão gargalhadas.

Na cena final, quando Nikumbh se despede da família de Ishaan, a mãe chora, abraçando o professor, sem saber como agradecê-lo. Antes de partir, Ishaan corre para abraçar o professor, que o joga para cima, impulsionando-o para voar alto. Todas as constelações expressaram emoção, algumas sorrindo e outras chorando. Ainda sobre a última cena, um comentário de Fênix nos chamou a atenção, ao destacar que o protagonista estava com o penteado parecido com o professor Nikumbh.

O momento em que todos/as assistiram ao filme juntos/as foi importante para conectar o grupo com a experiência fílmica. Essa conexão foi percebida nas sessões de grupo focal, que se sucederam ao dia da exposição do filme, como veremos na subseção a seguir.

5.2 O olhar das constelações

Posto que já apresentamos o olhar para as constelações, ou seja, o olhar da pesquisa e da pesquisadora para seu objeto - as representações produzidas - e para seus sujeitos - os/as formadores/as, nesta subseção, enfatizamos o olhar das constelações, mesmo que novamente interpretados com o suporte dos esquemas da pesquisa e da pesquisadora: objetivo, questões e referencial teórico.

5.2.1 Análise e reflexões gerais a respeito da obra

Após o dia de exibição do filme, tivemos três sessões de grupo focal (GATTI, 2012), realizadas via *Google meet* e gravadas com a autorização dos/as participantes. Os encontros foram previamente agendados e os/as participantes estavam cientes de que iriam debater acerca do filme, mas não sabiam sobre a questão-guia de cada encontro. Estes aconteceram nos dias 14, 16 e 20 de setembro de 2021 e os tópicos centrais para discussão foram: reflexões gerais acerca do filme, impressões e representações dos/as personagens e o uso da obra filmográfica como dispositivo pedagógico na formação continuada de docentes.

Nas sessões de grupo focal, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de os/as participantes enfatizarem o papel do/a professor/a, a ideia do/a professor/a herói/heroína, a figura salvacionista e de múltiplas habilidades e competências que são reverberadas, constantemente, como um conjunto de verdades que ecoa da cultura e sua relação com as mídias.

Assim, conforme Foucault (2011) nos explica, os enunciados produzidos em determinada instância são aqueles que foram formulados em outro momento, ou seja, no caso desta pesquisa, na relação entre cultura e mídia. Esses enunciados, por vezes retomados, reverberam e se tornam verdades admitidas.

Há, portanto, um sistema regulatório desse regime de verdades assentadas nas formações discursivas. Sendo assim, é possível afirmar, com sustentação em Foucault (2011), que obedecemos a regras que se afirmam como verdades historicamente. As regras dadas historicamente e esse conjunto de verdades são os estereótipos criados pelas mídias, especialmente pelo cinema hollywoodiano, como vimos em nosso referencial teórico sobre a pedagogia do herói, e são introjetados pelas pessoas na formação de suas identidades. Entendemos que há uma regularidade e um sistema de coerção no discurso fílmico hollywoodiano,

apresentado também no bollywoodiano, que repete e obedece a regras e sistema regulatório do regime de verdades.

O discurso sobre a realidade do/a professor/a brasileiro/a, inserido/a em um contexto de precariedade, baixos salários, salas de aulas lotadas e incapaz, portanto, de dar conta de tudo, é rarefeito. O regime de verdade se legitima com o discurso da razão. Ora, quem tem a razão senão aqueles cujo discurso é ouvido e, posteriormente, reproduzido como verdade? O que se torna verdade são as formações discursivas colocadas repetidamente como verdade pela indústria cinematográfica e mídias em geral, que se tornam parte da cultura e das formas de ver e ser das pessoas. Como aponta Foucault (2011, p. 15), "[...] chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência". Ainda apoiadas nos estudos de Foucault (2011), podemos afirmar que a vontade da verdade é sustentada por um sistema de práticas sociais e as mídias fazem parte desse sistema. Além disso, essa vontade é reconduzida pelo modo como o saber é distribuído e valorizado. E como esse saber popular, cultural é distribuído pelas mídias?

Em *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, o regime de verdade é uma retomada que se repete há anos, conforme vimos também em Fabris (2010), que aborda a pedagogia do herói. Essa figura do/a professor/a herói não nasce no filme em pauta, mas é reproduzida em várias outras obras fílmicas. Nesse sentido, vale retomarmos os conceitos de verdades, vontade da verdade, de poder e exclusão abordados por Foucault (2011, p. 20):

> Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura [...].

O filme analisado repete uma verdade que se conserva porque está relacionada a uma ideia da força doce, como um segredo de superpoderes. Um professor bonito, de olhos claros, educado, idealizado e almejado, que se assemelha ao padrão de beleza do cinema hollywoodiano e é ecoado no bollywoodiano, bem preparado, que chega e resolve não somente o problema da criança, mas da família

e de toda a escola, com super poderes. Essa figura ultrapassa a realidade humana e pode gerar uma série de frustrações para um docente mortal, real, do chão da escola, como aponta Fabris (2010). Entretanto, nos filmes, esse discurso permanece dito e ainda por dizer; portanto, é um discurso que se reverbera.

Conforme vimos em nosso referencial teórico, a mídia exerce forte poder sobre a formação discursiva e sobre as identidades, sobre o que deve ou não deve ser, sobre a razão e a loucura, a verdade ou a inverdade, pois produz discursos e significados. Dessa maneira, o que é retratado em uma obra filmográfica, por exemplo, passa a ser de outros. É relevante, portanto, questionar e problematizar essa produção e analisar como um filme se torna discurso daquele para o qual é endereçado e quais efeitos e representações são produzidos.

A discussão do grupo focal realizado com as constelações nos possibilitou estudar como a obra filmográfica é percebida por espectadores/as da área educacional. Um primeiro ponto que nos chamou a atenção foi o modo de endereçamento do filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* que, conforme defendemos anteriormente, foi direcionado especialmente aos diferentes do padrão em nossa cultura escolar dominante, que prioriza os iguais e todos/as aqueles/as que convivem diretamente com estes. Além disso, como vimos em Ellsworth (2001), há uma multiplicidade de modos de endereçamentos, abrangendo também os interesses comerciais da indústria filmográfica, expandindo seus modos, que nem sempre residem no texto do filme, mas em um lugar entre ele e os diversos usos que uma pessoa pode fazer dele. De acordo com Ellsworth (2001, p. 14),

> O conceito de modo de endereçamento está baseado no seguinte argumento: para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na “realidade” do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme.

Essa relação do/a telespectador/a com a obra se dá a partir de quem pensamos ser e de quem os/as responsáveis pela obra pensam que somos nós, telespectadores/as. Durante os encontros do grupo focal, todos/as, em alguma medida, conseguiram estabelecer conexão com o filme, conforme podemos perceber nos excertos a seguir:

> [...] há sempre cenas impactantes porque trata da área em que nós atuamos já há algum tempo, da educação. Então assim, tem vários momentos que eu fiquei engasgada: a relação pai e filho, da questão da competição, de ter que ser bom tanto quanto o outro filho mais velho que é bom, o fato de os professores acharem que aquilo ali era algo que estava relacionado ao aspecto atitudinal e não à questão cognitiva, entender como revolta, rebeldia, desatenção (ÁGUIA).
>
> [...] você visualiza você como mãe, você como professora, você como aluno, você… Nossa! São tantas visões! (FÊNIX).
>
> [...] é difícil assistir ao filme e não ter uma reflexão como a Fênix falou, ou como mãe, ou como tia, ou ainda como professor, professora, como família, como gestor, ou docente, né? Porque é, aquela coisa: quem teve um professor como exemplo pra dizer assim "Aquele ali era quem eu queria ser", mas também a gente teve também professores que é pra, pelo menos eu tive, "Aquele ali é o modelo que eu não quero. Esse é o modelo que eu não quero. Não quero pra mim! (ÁGUIA).

Nos discursos produzidos pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as, que, conforme explicamos anteriormente, exercem a função de formadores/as de docentes na escola, enquanto *lócus* de formação, constatamos que esses modos de endereçamento alcançam diferentes identidades em um mesmo sujeito. É relevante sublinhar como o conceito de modo de endereçamento nos permite compreender que a pessoa que assiste à obra traz aspectos das suas experiências, para constituir a relação com a obra.

Os trechos do diálogo com os/as coordenadores/as denotam representações que conectam suas leituras às experiências culturais, bem como a separação em papéis, as dinâmicas das cenas e as possibilidades de momentos de análise que os/as inscrevem no discurso midiático. Ainda que a realidade social e cultural do filme não seja a mesma, há um esforço da audiência para se identificar com a obra e, ao realizar esse processo, elementos de interpretação das cenas e de suas experiências se tornam possíveis.

Nossos papéis sociais (pai/mãe, tio/tia, professor/a etc.) são anúncios de como as representações midiáticas convocam as identidades culturais. Endereçadas, essas significações produzem um sentido sobre o eu, o/a outro/a e nós (HALL, 1997). As identidades de grupos criam padrões e/ou conceitos de verdade que elaboram as representações. No filme, tivemos essas identidades marcadas, como da família indiana tradicional, do professor e do aluno.

A respeito da padronização do ensino, Águia assim comenta:

> [...] o professor veio “Ah, mas eu ensinei para essa turma, foi dessa forma”. Sim, o professor é o mesmo, o material é o mesmo, mas a turma não é a mesma. São turmas diferentes! Então as necessidades são outras. E, dependendo do quantitativo, de experiência e tudo, isso também se torna um trabalho mais difícil a ser realizado, porque a gente sabe assim, “Ah, eu tenho tantos alunos, quantas estratégias?” Às vezes uma única estratégia não atinge. Eu preciso fazer três, quatro e aí vem o professor, “Como é que eu vou coordenar, gerenciar tudo isso?” [...]. Eu muitas vezes me sinto e também já cheguei a falar para o professor, ele me contar uma situação e eu olhar e dizer assim: “Não sei o que fazer! Vamos descobrir juntos” (ÁGUIA).

A padronização limita o/a educador/a a uma única forma do fazer pedagógico, o que não contempla todas as necessidades de grupos heterogêneos. Veiga-Neto (2012) aponta que a pedagogia, campo de saberes sobre a educação, se consolidou como um dispositivo de controle e reprodução do poder. Se pensamos na metáfora da casa, percebemos que estamos habituados ao piso intermediário, no entanto é preciso visitar outros espaços. Nessa perspectiva, trazemos a seguinte reflexão de Ursa Maior:

> [...] a minha classe de alfabetização. E eu fico pensando. Eu era meio adiantada. E aí, vamos dizer que eu tinha uns cinco anos, eu acho, cinco, seis anos… E eu fico pensando se na minha turma tivesse um aluno com dislexia ou com alguma outra dificuldade de aprendizagem, se a professora tivesse tido uma postura diferente, e eu não sei o que dizer! [...] eu não sei se nós não tivermos e não provocarmos essas reflexões, o professor vai achar que tá fazendo o certo. E o aluno não vai nem conhecer uma outra forma (URSA MAIOR).

Visitar outros espaços da casa, no que tange à metáfora bachelardiana, significa ir além da pedagogia que aprisiona e pensar na pedagogia que liberta. Nos discursos das constelações, também foi possível perceber as marcas das representações de um/a aluno/a que não se encaixa no padrão esperado:

> [...] os alunos... comedidos [...] me lembrei aqui até daquela música do Pink Floyd, até o vídeo da música que tem que andar como soldadinhos, tudo com mesmo formato, na música eles caem dentro de um... como se fosse um negócio de moer e aí saem todos padronizados... (ÁGUIA).

A padronização representada na obra fez com que Águia a relacionasse com uma música que faz um apelo contra a padronização dos corpos. Entendemos que, para uma sociedade contemporânea, não cabe mais a homogeneização. Green e Bigum (2009, p. 214) acrescentam que, na atualidade, a subjetividade humana e a

identidade estão se formando a partir da cultura juvenil e do crescente avanço da mídia. Não cabe mais olhar para o/a aluno/a e querer que este/a seja igual a todos/os que estão no padrão estabelecido e imposto como ideal.

O padrão esperado, tido coo ideal, provoca o distanciamento daqueles que não se sentem pertencentes a ele. Green e Bigum (2009) falam do/a aluno/a e do/o professor/a como alienígenas um do outro. As cenas comentadas por Ursa Maior e Lyra apresentam esse distanciamento:

> [...] o esperado dele [Ishaan] não era que ele fosse um bom artista ou que ele fosse um aluno que pintasse bem, mas sim que é uma representação bem clara também de uma expectativa em relação ao papel da criança em relação à escola. O bom estudante. E aí isso ele não conseguiu ser (URSA MAIOR).

> [...] na visão do Ishaan, acho que tirando o professor de artes, ele via os demais com angústia, ele via os demais com tristeza, ele via com incompreensão, ele sofria muito até o momento em que ele já não ouvia mais nada, ele desconectou (LYRA).

O sofrimento vivido por Ishaan, conforme comentado por Lyra, não pode ser levado como culpa dos outros professores, que não atenderam às necessidades do protagonista. As representações sobre os professores produzidas na obra foram, por um lado, de carrascos, feios e insensíveis; por outro lado, de bonito, sensível e branco, que vivera a mesma situação do aluno marginalizado.

Nesse sentido, vale retomarmos os estudos de Fabris (2010), que argumenta que, para reconhecermos a pedagogia do herói, basta confrontá-la com a pedagogia do vilão. No filme analisado, a ignorância acerca da real condição de Ishaan leva os professores a interpretar a situação como teimosia e/ou insubordinação.

As representações percebidas pelas constelações quanto aos professores nos levaram a compor o Quadro 1, a seguir, que demonstra a reverberação dos discursos:

Quadro 1 - Reverberação dos discursos

Constelação	Falas	O que reverbera
Águia	[...] no início, os professores são autoritários, intransigentes, mas depois a gente percebe uma alteração nisso também.	O modelo do que é ser um/a mau/má professor/a, vilão/vilã.
Ursa Menor	[...] professores que caminham mais nessa parte tradicional do ensino, quase que encapsulados; é difícil você quebrar um paradigma assim. E que quando tem algo diferente, esse diferente costuma incomodar. E foi o que aconteceu em todo o enredo que a gente conseguiu visualizar.	O modelo do que é ser um/a bom/boa professor/a. herói/heroína, que contrasta com o/a vilão/vilã.
Fenix	Esse olhar clínico, o chegar na sala de aula e olhar um todo, e não só um aluno[...]	O modelo do que é ser um/a bom/boa professor/a: múltiplas habilidades.
Lyra	A maneira como aquele professor resgatou a estima daquele aluno, acima de tudo, daquela pessoa, daquele ser humano, é algo para gente não perder de vista.	O modelo do/a professor/a salvacionista, herói/heroína.
Lyra	[...] as atitudes dos outros professores chegaram a colocar a vida daquele aluno em risco, sem intenção. E às vezes algumas pequenas coisas desse tipo para o estudante, para o ser humano, para o aluno, tanto a reafirmação da incapacidade dele ou da dificuldade dele, põem a vida dele em risco (Lyra).	O modelo do que é ser um/a mau/má professor/a, vilão/vilã.
Águia	[...] o professor novo, que vem e transforma tem a ver com a vivência e a experiência dele também na escola com outras crianças. Então ele vem transformando a vida não só do próprio aluno, mas do espaço como um todo, do espaço escolar.	O modelo do/a professor/a heroi/heroína, que contrasta com o/a vilão/vilã.

Fonte: elaborado pela autora, com base nas falas do grupo focal (2022).

Dentre as representações compartilhadas pelos/as formadores/as, a do/a professor/a foi a mais marcante para as constelações e, por isso, a mais comentada. Assim, o discurso que é mais retomado e reverbera é o papel salvacionista do/a professor/a.

No decorrer desta pesquisa, percebemos que as representações criadas a partir da obra fílmica não é algo que foi direta e explicitamente imposto, mas nasce no emaranhado entre a identidade individual, o que somos ou acreditamos ser, a identidade cultural, nossas vivências e aquilo que a mídia nos apresenta. Nesse contexto, Ellsworth (2001) explica que, apesar de a audiência não ser simplesmente localizada em um modo de endereçamento específico, ela envolve mais proximamente com um. De acordo com a autora,

> Os públicos não são simplesmente “posicionados” por um determinado modo de endereçamento. Entretanto, para dar qualquer sentido ao filme ou para desfrutá-lo até mesmo minimamente, eles têm que se envolver com o seu modo de endereçamento. Ainda que de forma mínima ou oblíqua, o modo de endereçamento de um filme está envolvido nos prazeres e nas interpretações dos públicos [...] (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

As representações dos diversos papéis: aluno, professor, pai/mãe e irmão/ã, no filme, não são vistos como modelo de verdade, por serem atravessadas pelas representações individuais, culturais e sociais de quem assiste. No tocante à representação da cultura escolar e do papel da escola, marcados no filme, algumas falas das constelações. Ursa Maior comenta que:

> [...] a gente tem um padrão. Um padrão do que é esperado aos 7 anos, aos 8 anos, aos 6 anos, aos 5 anos, aos 10 anos, aos 18 anos. E até que ponto esse padrão nos limita? Claro que a gente sabe de tudo que o sistema educacional envolve e que não tem como a gente fugir dele! Mas até que ponto esse padrão que a gente tem de expectativa de aprendizagem do que é esperado para cada criança em cada faixa etária, em cada série, até que ponto isso não é um fator limitante para nossa criatividade, para nossa percepção, para nossas inúmeras possibilidades? Por que trabalhar, como o professor trabalhou, com caixa de areia com um menino do terceiro ano do ensino fundamental? “Ah, não! Caixa de areia a gente usa lá [...] na pré-escola! A gente usa lá no primeiro ano!” Mas por que não?! Então a pergunta ao invés de ser “Por quê?” é “Por que não?” Se aquilo vai fazer uma diferença para aquela criança naquele momento? Porque aí a gente fica limitado. Na minha forma de ver e de pensar a gente fica limitado ao padrão daquela etapa, do que era esperado, não consegue o que é esperado naquele momento, mas e daí? O que ele consegue? Então eu acho que a gente ainda tá um pouco limitado nessa forma de pensar (URSA MAIOR).

Essa fala revela a caracterização da cultura escolar dominante, conforme mostramos em nosso referencial teórico, a partir de Candau (2011) e Giroux (2009); uma pedagogia rígida, separada em caixas, para o padrão de desenvolvimento e comportamento esperado em níveis e ações/abordagem de professores/as, de acordo com o esperado. Tal endurecimento no âmbito escolar distancia os/as educadores/as de salas heterogêneas. Ursa Maior continua sua reflexão:

> Talvez para ele [Ishaan], antes de chegar o professor de artes [...] é como se a escola já fosse daquele jeito. [...]. Então não sei se como aluno ele pensaria que poderia chegar alguém como chegou o professor de artes para mostrar que o professor também poderia ser diferente (URSA MAIOR).

hooks (2013) defende que a sala de aula deveria ser um espaço empolgante, em que coexistam o entusiasmo e as atividades intelectuais. No entanto, após se tornar professora, entendeu que isso não depende somente do/a professor/a, pois "[...] o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo [...]" (HOOKS, 2013, p.18).

A figura do/a professor/a autoritário/a, que não leva em consideração o/a aluno/a, não cabe mais na sociedade contemporânea. Entendemos que a dinâmica da sala de aula não depende somente do/a professor/a; no entanto, não descartamos a necessidade de o/a docente ter formação e leveza em suas ações. Nos discursos dos/das formadores/as, foi possível notar esse entendimento e a necessidade de mudar paradigmas nas didáticas, na relação professor/a e aluno/a e na formação docente.

Para transgredir o padrão estabelecido, é preciso munir os/as educadores/as com formação permanente. Assim, pensar a formação docente, nesse contexto, envolve a compreensão dos efeitos pedagógicos dessas imagens na construção de uma forma de compreender o mundo. Nessa linha de raciocínio, destacamos o comentário de Ursa Maior:

> [...] assistir ao filme me deu essa angústia, do quanto que nós estamos despreparados. E algumas perguntas ficaram na minha cabeça, por exemplo, que bom que surgiu esse professor, que o ajudou, mas será que a gente vai ter que ter passado pela mesma coisa para entender o que o outro aluno precisa? Será que precisa, eu preciso ter tido uma dificuldade escolar para conseguir achar um aluno que, para conseguir olhar de uma forma diferenciada para algum aluno, sem ser o rótulo da preguiça, o rótulo da agressão? Enfim, esses foram os pontos que me mobilizaram muito (URSA MAIOR).

Ursa Maior compartilhou sua inquietação no que tange à prática docente hierarquizada e autoritária, com pouca empatia para a condição do/a estudante, destacando a relevância da formação permanente também para o uso da mídia. Em relação a isso, Teruya (2009) defende que é preciso educar para a mídia e acrescenta que "a produção do conteúdo midiático pode ser um instrumento essencial para promover a democratização [...]", o que contribui para reduzir as desigualdades sociais.

Andrômeda nos trouxe a seguinte reflexão:

> [...] a gente acaba olhando vários perfis de professores e as dificuldades também de pensar qual que era a barreira que cada um tem para aula. Por que é que determinado professor agiu daquela

> forma? Então ficou bem nítida ali a diferença entre os dois professores de arte. O professor, o titular, e depois quando chegou aquele que propõe toda uma inovação e revolucionou e trouxe um olhar diferente, por ele ter aquela experiência com a educação especial na outra escola e ter vivido aquilo por ter aquela condição também (ANDRÔMEDA).

A reflexão levantada por Andrômeda aponta a relevância do uso do dispositivo midiático com fins pedagógicos, assunto discutido por Fischer (1997), que defende a necessidade do uso dos dispositivos audiovisuais sem diminuir sua potencialidade a recursos. Na concepção de Águia,

> [...] nossa atuação agora é esse papel de gestão de olhar para o todo, e aí ver essa necessidade. Agora no professor que não sai pronto para tudo e nem preparado para tudo e com novas situações, a necessidade [...] de nós fazermos o diferencial dentro da formação para o professor (ÁGUIA).

Assim, as falas destacam a necessidade de munir o/a educador/a de conhecimento capaz de libertá-lo. Nesse contexto, Skliar (2003) enfatiza que:

> As conclusões, já conhecidas, sobre relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro.

A formação permanente para educadores/as é fundamental em tempos de rápida evolução tecnológica e salas de aulas cada vez mais heterogêneas. Não se trata aqui de atribuir aos/às professores/as funções salvacionistas, além de suas demandas escolares, mas de prepará-los/as para as diferenças tanto do desenvolvimento dos/as alunos/as, quanto em comportamentos, habilidades e capacidade. Nessa linha, Kellner (2009, p.126) se refere à aquisição do alfabetismo crítico nos seguintes termos:

> Adquirir um alfabetismo crítico no domínio da aprendizagem da leitura da cultura popular e da mídia envolve aprender as habilidades de desconstrução, de compreender como os textos culturais funcionam, como eles significam e produzem significado, como eles influenciam e moldam seus/suas leitores/as (KELLNER, 2009, p. 126).

Esse alfabetismo crítico traz a mídia para o contexto da educação, enquanto dispositivo. Para Fischer (1997), o dispositivo é pedagógico porque aciona

movimentos de interpretação da realidade; ao fazer esse movimento, o telespectador se conecta com a obra.

No último dia do grupo focal, a questão disparadora foi a possibilidade do uso de uma obra filmográfica como dispositivo pedagógico. Percebemos que a ideia foi rarefeita, pois os/as que a entenderam como pertinente, ainda assim, se distanciaram da proposta. No entanto, várias falas das constelações demonstram que o movimento de se conectar com a obra aconteceu, reforçando a ideia de dispositivo pedagógico.

Há uma cena em que Nikumbh desabafa com uma amiga, afirmando que os homens são cegos dos interiores dos seres; quando ela lhe perguntou o que o professor havia encontrado na outra escola, para ficar daquela maneira, ele respondeu que havia encontrado a si mesmo. Ao refletir a respeito dessa alteridade representada na obra, as constelações compartilharam suas ideias. Andrômeda assim expressa seu ponto de visa:

> [...] eu tive um ponto de vista [...] de professora, de lembrar dos alunos que passaram por mim. Desperta aquilo: “O que que eu pude fazer? Qual foi a sensibilidade que faltou em algum momento? Qual foi o olhar que eu consegui ter? O alcance que eu consegui ter?” É essa empatia aí, porque a gente se vê muito nos alunos, em vários aspectos, e conseguir se enxergar o quanto que é importante ali, como no caso do professor... (ANDRÔMEDA).

A fala da Andrômeda reverbera o papel salvacionista do/a educador/a; porém, ao dizer que “[...] a gente se vê muito nos alunos”, os papéis do/a outro/a, que não é ele/a, se confundem. Skliar (2003) aponta que essa predisposição de fazer do outro nós mesmos é um caminho perigoso. No excerto a seguir, Águia faz uma reflexão a respeito do papel do professor:

> [...] o papel do professor é muito importante na vida do aluno, porque fez toda a diferença, tendo em vista que o professor sentiu a mesma coisa. Então ele se viu na mesma situação. [...] ele começa falando de todas as pessoas que já tiveram alguma coisa e brilharam e como que isso é importante para esse garoto (ÁGUIA).

As falas das constelações demonstram a ideia do/a professor/a que precisa ir além das necessidades acadêmicas, buscando resolver questões de conflitos e necessidades que o/a estudante traz, o que reforça a concepção de professor/a herói/heroína. No filme, Nikumbh representa esse papel: um educador que, por ter sofrido o mesmo quadro de dislexia, conseguiu estabelecer uma conexão com o

aluno Ishaan. No entanto, a pergunta que fazemos é: Para que possamos entender e ajudar o/a nosso/a aluno/a, é mesmo necessário que tenhamos vivenciado as mesmas situações que eles(as)? A resposta para essa pergunta é não. Para Skliar (2003), a pergunta que se faz pelos outros da educação não é feita da forma correta, visto que:

> Antes de nos perguntarmos quem é, quem são os outros, poderíamos, já desde o início, discutir qual é o significado da pergunta pelo outro. É essa a minha pergunta sobre o outro ou é uma pergunta do outro, que vem do outro? Antes de dizer (A) pergunta do outro, caberia então precisar: pergunta (DO) outro (SKLIAR, 2003, p. 40).

No decorrer da pesquisa, nos diversos momentos em que assistimos ao filme, tivemos diferentes olhares. Em um primeiro instante, o contentamento de ver no professor Nikumbh o salvador que olhou para o outro, o aluno que necessitava do seu olhar; mas após assistir à mesma cena e refletir, trazemos para a reflexão Skliar (2003, p. 41): “[...] há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc.”. O segundo professor de artes do filme foi o salvador, aquele que idealizamos e, muitas vezes, nos frustramos.

Os filmes que retratam a escola apresentam um modelo regulador do que é ser um bom professor. Fabris (2010) apresenta a pedagogia do herói estabelecido pelo cinema hollywoodiano e copiado por outras indústrias de cinema, como é o caso de Bollywood, com o filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial*. Ao se apresentar à escola, Nikumbh - um homem branco, heterossexual e bonito - aparece tocando, dançando, cantando e atuando, demonstrando diversas habilidades. Fabris (2010, p. 235) descreve como herói o “[...] homem dotado de características específicas a quem se atribui poder extraordinário pelos seus feitos guerreiros, seu valor, sua bondade [...]”. O professor que salvou Ishaan foi além de suas áreas de atuação no âmbito escolar, viajando para a casa da família do protagonista.

O modelo de professor/a apresentado no filme reverbera que o/a professor/a bom/boa é aquele/a dotado/a de habilidades, que consegue fazer com que a aula seja prazerosa para todos/as e que seja sensível ao/à aluno/a.

Nikumbh sentiu a necessidade de transformar a realidade de Ishaan, no entanto, seu olhar não era para o outro e sim para si mesmo, pois também tinha a mesma condição do protagonista. E quanto aqueles/as outros/as que não vivenciam as mesmas frustrações, mazelas e dores? Estes/as, que não somos nós, também

precisam ser acolhidos/as e respeitados/as. Aqueles/as que podem e devem ser pensados/as como “[...] exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos” (SKLIAR, 2003, p. 41), também vivenciam algo que poderia acontecer comigo

A experiência da formação pensada como coletiva (HOOKS, 2013) permite fazer o diálogo com a metáfora que utilizamos para designar coordenadores/as e alunos/as: constelações e estrelas. Pensar em constelações e estrelas é um olhar que permite isolar, para fins de encontrar um significado num aglomerado de pontos luminosos. Assim, o outro não está fora da dinâmica pedagógica. Como explicitam Skliar (2003) e hooks (2013), o outro é parte da atividade formativa, é constituinte e indica os efeitos da educação que praticamos. Nesse sentido, em conformidade com hooks (2013), afirmamos que o/a professor/a não pode ser o/a único/a responsável pela dinâmica da sala de aula.

Nas falas das constelações, o olhar ficou muito voltado para o que concebem como papel do/a professor/a. Exemplos de questionamentos a esse respeito foram levantados por Andrômeda, ao refletir sobre a prática pedagógica: “Qual foi a sensibilidade que faltou em algum momento? Qual foi o olhar que eu consegui ter? O alcance que eu consegui ter?”. Andrômeda puxou para si, enquanto professora, um poder que, muitas vezes, não compete somente a ela.

hooks (2013) aponta para a necessidade de valorizar todos/as na sala de aula e, ao mesmo tempo, afirma que o/a professor/a não pode ser o/a único/a responsável pela dinâmica estabelecida, pois o entusiasmo depende de todos/as. Então, precisamos questionar o padrão que, ao longo do tempo, incorporamos como verdade absoluta.

No diálogo com as constelações, percebemos um movimento de centrar a diferença na lógica de que o/a professor/a consegue atuar de forma direta. Entretanto, no decorrer das falas, percebemos limites que produzem uma noção pedagógica salvacionista. Veiga-Neto (2012) faz críticas ao caráter fundante dessa relação como uma das pragas educacionais. Essas chagas ou marcas fundantes precisam ser problematizadas, porque dificultam a criação de outras possibilidades de agir e de pensar em educação (VEIGA-NETO, 2012). Há incômodos constituintes da problematização docente sobre os quais precisamos provocar diálogos e debates.

Formar professores/as também perpassa por incomodar a figura heroica que se apresenta no horizonte educacional. Quando há um/uma aluno/a com dificuldades

para lidar com as estruturas pedagógicas que se apresentam no contexto da educação, temos a tarefa de compreender a prática educativa como uma atividade que não se resolve com receitas e prescrições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mídia tem um papel fundamental na educação dos indivíduos, bem como na formação das identidades individual e coletiva, o que reflete na cultura. Por esse motivo, nossa pesquisa compreendeu a relação entre educação, mídias e cultura, bem como a obra filmográfica enquanto um dispositivo pedagógico. Nesse contexto, os Estudos Culturais nos auxiliam a compreender o processo educativo das mídias, os significados negociados nos artefatos midiáticos, os discursos produzidos, como influenciam na formação da identidade das pessoas e produzem cultura.

O filme *Como estrelas na terra: toda criança é especial* é, a princípio, endereçado ao marginalizado, ao diferente do hegemônico. No entanto, observamos que os modos de endereçamento atingem diversas identidades, pois atuam no espaço entre o filme e aquele/a que o assiste, interagindo com sua identidade e, portanto, com os diferentes usos da obra por pessoas diferentes, o que nos remete aos estudos de Ellsworth (2001). Ao atingir diversas identidades, a obra pode contribuir para a sensibilização daqueles/as que fazem parte do universo escolar.

Nossa pesquisa percorreu um longo caminho, na tentativa de compreender e analisar a obra filmográfica e, ao mesmo tempo, buscar compreender os discursos produzidos pelos/as formadores/as sobre tal obra. Neste momento, em que apresentamos nossas considerações finais, após alcançados os objetivos traçados inicialmente, vale retomá-los.

Nosso objetivo geral foi analisar as representações produzidas na obra filmográfica *Como estrelas na terra: toda criança é especial*. Para tanto, desdobramos os objetivos pautados nas representações das relações educativas no filme e nas representações produzidas pelos/as participantes da pesquisa, no grupo focal. Além disso, buscamos investigar as possibilidades de uso da obra filmográfica como um dispositivo pedagógico na formação de professores/as em serviço, com base na perspectiva dos sujeitos de pesquisa.

Partimos da hipótese de que uma obra filmográfica se constitui como um dispositivo pedagógico que pode atuar como formador e transformador de discursos e práticas docentes. Isso foi confirmado em nossa pesquisa. Quando levamos o filme para os/as formadores/as, eles/elas se viram na obra, fizeram uma conexão e refletiram sobre a própria prática; sendo assim, cumpriu a função de dispositivo. No

entanto, notamos que ainda há resistência em pensar sobre as estratégias pedagógicas na formação docente. Ao propor o assunto, não obtivemos uma resposta, o que tornou rarefeito o tópico central proposto.

Nossas inquietações emergiram do seguinte questionamento: como uma obra filmográfica poderia auxiliar na promoção de uma abordagem mais reflexiva diante das diferenças na escola e, assim, contribuir para o reconhecimento de uma sociedade multicultural? Nossa pesquisa apontou que o efeito provocado nos coordenadores/as formadores/as foi a de levá-los a refletir sobre suas práticas e modos de abordar as diferenças na escola.

O entendimento de que conceitos da análise do discurso aplicado na análise de filmes, especialmente em relação aos conceitos de reverberação e rarefação (FOUCAULT, 2011), nos auxilia a compreender a dinâmica da produção de discursos, formação de identidade e como os educadores/as introjetam concepções pedagógicas, bem como na problematização das abordagens aos/às discentes, por provocar a reflexão e, consequentemente, o que pode refletir na prática docente.

Na obra fílmica, o protagonista é mostrado como um aluno que não corresponde ao padrão esperado em salas que buscam homogeneização, sendo estigmatizado e marginalizado por uma estrutura opressora que não aceita as diferenças. No filme, os/as professores/as, que representam o papel de vilão/ã, foram retratados/as como carrascos/as, insensíveis ao outro, representado por Ishaan.

A trama, induz o/a telespectador/a a entender que esses/as professores/as, culpabilizam Ishaan como desobediente e mal educado e, por isso, são responsáveis pelo massacre sofrido pelo protagonista, causando o silenciamento de sua voz e o abandono de sua arte. Mandado para o internato como uma espécie de castigo por não se adequar à escola, após quase ser expulso, um professor alegre, bonito e cheio de talentos chega e resolve todas as mazelas vividas pelo menino. Eis que a figura do professor herói aparece.

Embora o filme retrate a sociedade indiana, percebemos muitas características similares ao engessamento da cultura em nossas escolas, que ainda priorizam o igual. Repensar nossas práticas e a formação midiática docente é uma forma de transgredir e romper com esse sistema, que exclui e aprisiona os diferentes.

No que tange aos significados e valores negociados na obra filmográfica *Como estrelas na terra: toda criança é especial*, encontramos marcas de que o cinema bollywoodiano, nos mesmos moldes do hollywoodiano, sustenta o que é ser

um/a professor/a herói/heroína e o que é ser professor/a vilão/ã. O/a herói/heroína salva a vítima de todas as mazelas. Na obra analisada, questões sociais, familiares, cognitivas e emocionais foram resolvidas com as ações do professor que ultrapassou o limite do fazer docente.

Com base nos resultados, podemos afirmar que as representações não são algo imposto ou ensinado. Elas nascem das nossas vivências, relações sociais, tecnológicas e outras. No que tange às relações educativas, o filme denota uma relação binária herói/heroína *versus* vilão/ã, o que foi reafirmado nas falas dos/as coordenadores/as pedagógicos/as. Embora, em alguns momentos, se mostrem empáticos para com os professores representados no filme, que não resolveram a questão do aluno, os/as participante da pesquisa exaltaram a ação heroica do professor que resolveu o problema do protagonista como um padrão a ser seguido. Dessa maneira, os discursos reverberam o papel do professor como salvacionista.

Entendemos que o/a educador/a não tem a obrigação e nem mesmo condições de atender questões que ultrapassam o âmbito escolar, a exemplo do/da professor/a herói/heroína representado na obra fílmica. Nos discursos do grupo focal, foi notória a reflexão sobre a prática. Ao refletir sobre a prática, o educador/a tem condições de rever sua abordagem em relação ao/a educando/a.

O filme analisado carrega marcas do cinema hollywoodiano no bollywoodiano. Há, portanto, um sistema regulatório de verdades que as mídias cinematográficas vêm construindo ao longo da história. Essas verdades ecoam nas formações discursivas e produzem efeitos na cultura em geral e na cultura escolar. Da mesma forma, as mídias são afetadas pela cultura que, conforme vimos, carrega muitos traços de homogeneização do eurocentrismo e do patriarcalismo.

Observar as constelações assistindo ao filme nos proporcionou momentos ricos para entender o envolvimento dos sujeitos de pesquisa com a obra. Risos, choros, torcida e expressões corporais demonstraram total envolvimento com a trama; assim, os modos de endereçamento cumpriram seu papel.

Embora o discurso da obra filmográfica como dispositivo pedagógico na formação de docentes tenha sido rarefeito, sua função foi reiterada, uma vez que os/as formadores/as conseguiram estabelecer conexões com as representações da obra. A conexão entre o indivíduo e o dispositivo revela o modo de endereçamento, que alcança não somente educadores/as e estudantes, mas também as diversas

identidades que cada indivíduo carrega em sua vida: os papéis de mãe, pai, filho/a, professor/a, aluno/a etc.

Por fim, esta pesquisa reafirmou o quanto é importante educar o olhar para as mídias, refletir e buscar compreender os sistemas regulatórios de verdade e de coerção produzidos, os discursos reverberados, e como eles influenciam as identidades individuais e coletivas. Dessa maneira, além de compreender melhor as diferenças nos espaços da escola, também podemos compreender os desafios dos/das professores/as e como eles/elas sofrem os efeitos dessa coerção, com pressões diárias, para exercer superpoderes que escapam da capacidade humana.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim; TAKARA, Samilo. Vírus, telas e janelas: ensino remoto, mídias e Estudos Culturais. In: TAKARA, Samilo; BARROS, Josemir Almeida; HILÁRIO, Rosangela Aparecida (Orgs.). **(Rel)atos educativos**: experiências e perspectivas em pesquisa. Porto Velho: EDUFRO, 2001. p.179-196. (Coleção pós graduação da UNIR)

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Trad. Nilcéia Valdati. **Outra travessia**. Ilha de Santa Catarina, 2005, p. 9-16. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743. Acesso em: 17 jul. 2021.

BACCEGA, Maria Aparecida. Recepção: nova perspectiva nos estudos de Comunicação. **Comunicação & Educação**. v. 12. São Paulo, 1998. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36353/39073. Acesso em: 04 jul. 2021, p.7-16.

BAUMAN, Zygmunnt. **Identidade**: Entrevista a Benetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**. v. 39, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 2014, p. 573-593.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio Brasil. v.11, n.2, pp.240-255, Jul./Dez 2011. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: out. 2021.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Disponível em: http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acesso em: jul. 2021.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo. Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7- 76.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e Realidade**. 20 (2):18-37. 1995. p. 18-37. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71741/40676. Acesso em: jun. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e Realidade**. v. 22, n. 2. 1997. p. 59-79. Disponível em

https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71363/40517 Acesso em: jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 244 -270.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009, p 132-158.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 85-103.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf. Acesso em: fev. 2021.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. **Alienígenas em sala de aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2019.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOHNSON, Richard. O que é afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. *In*: BAUER, Martin.W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. RJ: Vozes, 2002, p. 137-155.

MAISUWONG, Wanwarang. The promotion of American Culture through Hollywood movies to the world. Vol. 1 Issue 4, June-2012. Disponível em: https://davidamerland.com/images/pdf/the-promotion-of-american-culture-through-hollywood-movies-to-the-world-IJERTV1IS4194.pdf. Acesso em: fev. 2022.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-38.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**. n. 5, 2003, p. 37- 49.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não fascista: problematizando a formação docente à educação básica. **Educação & Realidade**. vol. 40 n. 4. Porto Alegre out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-46035.pdf

TAKARA, Samilo. Tornar-nos criança: auto-etnografias, cuidados e reparações. **REBEH**. Vol. 3, n. 9. Porto Alegre, abr./jun. 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10144.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs.). p. 151-165. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Maringá: EDUEM, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-492, maio/ago. 2012.

APÊNDICE A – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL

PRIMEIRO ENCONTRO

Questão norteadora: análises e reflexões gerais sobre o filme.

Possibilidades de mediação: O que você achou do filme? O que ele provocou em você? Aponte suas análises e reflexões.

SEGUNDO ENCONTRO

Questão norteadora: impressões e representações das personagens (professor e estudante)

Possibilidades de mediação:

- Fale sobre sua impressão em relação às personagens e as representações construídas na narrativa da obra.
- Abordagem dos professores em relação ao estudante.
- Imagina que você é um aluno, que como o Ishaan, não consegue corresponder às expectativas de aprendizado esperado, como você vê o professor e suas intenções?
- Na sua opinião, ter vivenciado algo semelhante ao que o aluno vivenciou é decisivo para que essa relação de empatia (alteridade) aconteça?

TERCEIRO ENCONTRO

Questão norteadora: potencial de uso da obra filmográfica na formação continuada do professor a partir da reflexão sobre e para a prática pedagógica.

Possibilidades de mediação: Como você percebe o potencial de utilização desta obra filmográfica para a formação continuada do professor em serviço a partir da reflexão?

ANEXO 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DO DISCURSO EM OBRA FILMOGRÁFICA E SUA UTILIZAÇÃO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM SERVIÇO

Pesquisador: jackeline chediak silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44727021.1.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.817.243