NARRATIVAS AUDIOVISUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXERCITANDO OLHARES

VISUAL NARRATIVES AND TEACHER TRAINING: EXERCISING LOOKS

NARRATIVAS AUDIOVISUALES Y FORMACIÓN DE PROFESORES: EJERCITANDO MIRADAS

Cairo Mohamad Katrib(*)

Resumo: O presente texto é fruto de experiências compartilhadas com graduandos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU), ao ministrar a disciplina Construção do conhecimento em História e ao abordar temáticas e metodologias acerca do ensino de História por meio de narrativas fílmicas, literárias e imagéticas. Aqui abordo, em especial, uma atividade de percepção e sensibilidade realizada com o intuito de propiciar aos graduandos em formação um entendimento do entrelaçamento entre a narrativa fílmica e literária inseridas num contexto marcado por sentidos e intencionalidades que precisam ser desveladas. Dessa forma, optamos por promover a interlocução de diferentes narrativas sobre uma mesma temática propondo o exercício do olhar as mesmas, sendo elas de diversas naturezas: literárias, audiovisuais ou imagens de obras de arte. Nesse sentido, nos ancoramos no romance Moça com Brinco de Pérola, de Tracy Chevalier, no filme produzido com base na obra literária de mesmo nome e, também, analisando a pintura que dá nome ao livro e ao filme. A trama se passa na Holanda do século XVII e narra a história de uma jovem camponesa que por dificuldades financeiras, vai trabalhar na casa de Johannes Vermeer, um renomado pintor de sua época, e com ele aprende a exercitar o olhar e a enxergar para além do que os olhos veem.

Palavras chaves: Narrativas audiovisuais, experiências docentes, ensino de História

Abstract: This text is the result of shared experiences with graduates of Pedagogy of the Federal University of Uberlândia - School of Integrated Sciences Pontal: FACIP / UFU, teaching the subjective construction of knowledge in History and addressing issues and methodologies about teaching history through film narratives, and literary imagery. In this, I discuss, in particular, an activity of

* Doutor em História cultural pela Universidade de Brasília, docente do curso de graduação em História UFU/FACIP, Tutor Pet Reconectando Saberes, Fazeres e Práticas (MEC-SESU-SECADI). E-mail: cairomohamad@gmail.com

perception and sensitivity done with the aim of providing training to students in an understanding of the interconnectedness of literary and filmic narratives inserted in a context of meanings and intentions that need to be uncovered. Thus we chose to promote the interchange of different narratives about the same topic in order to awaken in students the necessity of exercising the view on the narratives whether literary, visual or images of artwork. Accordingly, we took the novel Girl with Earring Pearls, the film based on the literary work of the same name, and also analyzing the painting that gives name to the book and the movie. The plot takes place in the Netherlands, century XVII, and tells the story of a peasant girl who struggled financially, will work in the Johannes Vermeer's house, a renowned painter of his time, and she learns to exercise look and see beyond what the eyes see.

Keywords: audiovisual narratives, teaching experiences, teaching history

Resumen: El presente texto es fruto de experiencias compartidas con graduandos de los cursos de Pedagogía de la Universidad Federal de Uberlândia – Facultad de Ciencias Integradas del Pontal (FACIP/UFU), al ministrar la disciplina Construcción del conocimiento en Historia y al abordar temáticas y metodologías acerca de la enseñanza de Historia por medio de narrativas fílmicas, literarias y de la imagen. Acá abordo, en especial, una actividad de percepción y sensibilidad realizada con el objetivo de propiciar a los graduandos en formación un entendimiento del entrelazamiento entre la narrativa fílmica y literaria insertadas en un contexto marcado por sentidos e intencionalidades que necesitan ser desveladas. De esta forma, optamos por promover la interlocución de diferentes narrativas sobre una misma temática proponiendo el ejercicio del mirar las mismas, siendo ellas de diversas naturalezas: literarias, audiovisuales o imágenes de obras de arte. En este sentido, basamos en el romance Chica con Pendiente de Perla, de Tracy Chevalier, en la película producida con base en la obra literaria de mismo nombre y, también, analizando la pintura que da nombre al libro y a la película. La trama se pasa en Holanda del siglo XVII y narra la historia de una joven campesina que por dificultades financieras, va a trabajar en la casa de Johannes Vermeer, un renombrado pintor de su época, y con él aprende a ejercitar el mirar y a percibir para más allá de lo que los ojos ven.

Palabras-clave: Narrativas audiovisuales, experiencias docentes, enseñanza de Historia.

> [...] olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janelas da alma (CHAUÍ, 1988, p. 33).

A relação que se pretende estabelecer neste relato se fundamenta na possibilidade de diálogo entre a importância do uso dos recursos audiovisuais para a compreensão do conhecimento de História e de sua transposição e aplicação didática nos diferentes níveis da educação formal. Evidenciaremos mais de perto essa questão, levando em consideração a formação de professores e as experiências compartilhadas nas turmas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal em Ituiutaba-MG, em especial na Pedagogia, por meio da disciplina Construção do Conhecimento em História.

Os graduandos de Pedagogia do Campus UFU-Ituiutaba são preparados para atuarem no magistério da educação infantil (0 a 5anos) e anos iniciais do ensino fundamental (6 a 10 anos); na gestão educacional do trabalho pedagógico, na educação escolar e não-escolar (movimentos e projetos sociais, ONGs) e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em diversas áreas emergentes da Educação. Durante o curso, eles têm contato com vários conhecimentos acadêmicos, dentre eles com diversos temas que versam sobre o conhecimento histórico e o ensino de História. Todos os saberes trabalhados se voltam para a formação de um profissional capaz de atuar na docência e na organização do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução, o assessoramento e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educativos. Há, ainda, a preocupação com a formação para a pesquisa e difusão do conhecimento científico na área educacional. Quanto à atuação, espera-se que sejam profissionais compromissados com o exercício consciente da profissão e que atuem de modo a promover a formação de cidadãos éticos, capazes de compreender, intervir e modificar a realidade social. Dessa forma, o contato com a História permite a esses graduandos o exercício da reflexão e a tomada de atitudes para transpor, no espaço escolar ou em outros em que atuarão, a aversão que ainda ronda a disciplina História nos diferentes níveis escolares, reforçando como característica central a mera reprodução e memorização de conteúdos, o que há muito vem sendo combatido.

Ministro a disciplina Construção do Conhecimento em História nas turmas de Pedagogia desde 2007 e tenho observado que a grande dificuldade dos graduandos se encontra em compreender o novelo histórico que fundamenta esse conhecimento, os caminhos trilhados por ele na academia e sua aplicação no ensino escolar de modo a romper com essa visão de conteúdos que necessitam ser memorizados e não questionados para serem compreendidos. Essa ruptura se dá no sentido de servir-se da História para entender a sociedade atual, ou ainda, promover a transposição do conhecimento acadêmico para o escolar, sobretudo no que se refere a valorizar e respeitar as vivências e experiências dos educandos na construção de aprendizagens significativas, em especial daquelas pertencentes a competências es-

pecíficas de uma dada área do conhecimento científico e de sua importância para a formação profissional e humana do pedagogo.

A disciplina é construída com base em sua ementa que direciona os conceitos a serem abordados. Entretanto, toda a metodologia aplicada nas aulas serve para que os discentes em formação a tomem como referência de aplicação no seu espaço de trabalho. Elas são construídas e ressignificadas conforme a interação da turma com os temas lançados pelo docente ministrante. Essa estratégia auxilia, numa disciplina que aborda um conhecimento específico ministrado num semestre tendo em torno de dezenove semanas de aulas, o redimensionamento de um panorama geral da História, enquanto conhecimento plural, capaz de promover a compreensão da realidade, levando os graduandos a entenderem o contexto social e, na sua atuação docente, promoverem releituras de temáticas históricas de forma a causar o entrecruzamento entre as experiências de vida dos educandos e os conhecimentos sistematizados via educação formal, preparando-os para se perceberem sujeitos construtores de seu próprio conhecimento em conexão com os conhecimentos históricos específicos.

São visíveis as dificuldades iniciais que os graduandos têm em relação ao estabelecimento desse norte dialógico, uma vez que, até percebem a necessidade da desconstrução da imagem da História enquanto conhecimento pautado na memorização, porém, o maior desafio é justamente a compreensão da dinâmica histórica e suas interlocuções com a atualidade, desfazendo a imagem de História Única e sem nexo com a realidade. Trabalhar determinadas temáticas ancoradas ao uso de metodologia de exploração da linguagem fílmica é um exercício instigante que movimenta o olhar do discente em formação, sobretudo na construção da compreensão da relação "eu-outro" sustentada pelos princípios da alteridade. Colocar-se no lugar do outro, analisar o porquê de determinadas atitudes, pesar os prós e os contras em relação a um acontecimento registrado permite aos graduandos, primordialmente, exercitar a criticidade, desatando os nós que envolvem a construção dialógica do conhecimento histórico a ser aplicado nas releituras e reinterpretações da realidade por meio dos temas abordados nas salas de aulas da educação básica e/ou fundamental (AZEVEDO, 2003).

É essa a preocupação das diretrizes educacionais brasileiras desde a primeira metade dos anos de 1990 e que movimentou a escola a repensar sua proposta educativa, seus métodos de ensino, o que ensinar e para quem ensinar, já que a articulação de saberes, fazeres e práticas passou a direcionar a educação na forma de diversos temas aplicados nas salas de aulas das escolas brasileiras. Nessa perspectiva, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1997) já apresentavam uma preocupação com a valorização dos saberes trazidos pelos discentes e sua conexão com os conhecimentos estudados na escola, sobretudo incentivando a articulação dos

conteúdos estudados com a realidade local e regional ressaltada na maioria de seus volumes, em especial no que trata da Transversalidade.

Quando o discente percebe a existência de uma proximidade entre o ensino formal e seu cotidiano, ele passa a ter uma percepção mais elaborada do que o rodeia e com isso é capaz de estabelecer o diálogo com as diferenças que o circunda sabendo respeitar, questionar, opinar e lutar para que as suas convicções sejam ouvidas e dadas a ler, seja no convívio familiar, no mundo do trabalho ou em qualquer esfera da vida social é preciso que ele seja estimulado de forma positiva e a escola é o espaço ideal para aflorar esse estímulo.

Porém, antes de estimular o aluno, devemos estimular o professor a se preparar para o exercício dinâmico da aceitação das diferenças, do trato com elas, do entendimento do exercício da diversidade e pluralidade cultural, atentar-se para tais aspectos é essencial a sua formação e à concepção pedagógica a ser desenvolvida no espaço escolar para que ela seja aglutinadora e não excludente. Trata-se de estar junto ao aluno oferecendo a ele um ambiente onde haja respeito pelo outro, interesse, apoio e valorização, sabendo posicionar-se diante de opiniões, preferências e escolhas, informações dentre muitos outros veículos de formação de opinião aos quais os alunos estão diretamente ligados.

Nesse sentido, os profissionais da educação, ao colocarem em prática o exercício da transdisciplinaridade, devem estar cientes de que esta deve ser desenvolvida de forma reflexiva e transformadora redimensionando a prática educativa e as formas de ver e perceber a sociedade dentro de sua multiplicidade de interações.

Na disciplina Construção do Conhecimento em História, ministrada junto aos graduandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, a alternativa encontrada para a reflexão dessa necessidade de respeito às diferenças e promoção da compreensão da realidade histórica, tendo no sujeito social, o agente construtor/reconstrutor de muitas histórias, evidenciando que elas são tecidas em diferentes situações e contextos, foi possível através do uso dos recursos fílmicos, da literatura e da pintura. Dentre eles, destacaremos o filme Moça com brinco de Pérola[1], baseado no romance de Tracy Chevalier, a pintura Moça com Brinco de Pérola e o romance de mesmo nome.

[1] FILME MOÇA COM BRINCO DE PÉROLA
Ficha Técnica:
Moça com Brinco de Pérola (Girl With a Pearl Earring - Inglaterra - 2003 - 95 min)
Direção: Peter Webber
Roteiro: Olivia Hetreed, baseado no livro homônimo de Tracy Chevalier
Fotografia: Eduardo Serra
Figurino: Dien van Straalen
Elenco: Scarlett Johansson (Griet), Colin Firth (Johannes Vermeer), Tom Wilkinson (Van Ruijven), Judy Parfitt (Maria Thins), Cillian Murphy (Pieter), Essie Davis (Catharina).

Nessa perspectiva, ao construir caminhos de diálogos de compreensão do cotidiano atrelado aos conceitos básicos como história, tempo, memória, identidade e cultura, é dada aos discentes a possibilidade de atuarem como sujeitos de sua formação, interlocutores do saber e do fazer pedagógico, em especial, exercitando o seu olhar de educador para as questões pertinentes à formação cidadã de seu alunado. Ao mesmo tempo, propicia ao futuro docente saber como utilizar sua bagagem acadêmica e apoiar-se nela no exercício de sua docência no contexto da sala de aula e experimentar situações-problemas que o leve a entrecruzar os conceitos teorizados, compreendidos, correlacionados com as vivências de cada sujeito, construindo, a partir daí, uma lógica interpretativa que aproxime as experiências dos conceitos desenvolvidos em sala de aula, despertando para a percepção consciente da ligação entre saberes e conhecimentos escolares.

Evidenciando que a História é dinâmica e se refaz no movimento contínuo de suas interações socioculturais, o historiador deve articular esse universo de possibilidades interpretativas à construção de uma história também marcada por caminhos múltiplos de entendimento. O ofício do historiador não deve ser entendido como o responsável pela escrita de uma história-verdade, posto que "as representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade" (PESAVENTO, 2004, p. 41).

O diálogo fílmico auxilia na sustentação das discussões históricas. Ademais, se inseridas numa visão multidisciplinar, ancoram as possibilidades de releituras do cotidiano e a compreensão de como as narrativas históricas vão se articulando ao social, nos permitindo interpretá-las sob diversas óticas.

Compartilho aqui, com as análises de Benjamin, em "*O Narrador"*, em que o autor afirma que existem vários tipos de narrativas contadas e recontadas por diferentes tipos de narradores. Levando em consideração ainda as colocações de Walter Benjamin que nos leva a refletir sobre a construção das narrativas pela ação do narrador e da valorização que o mesmo atribui a determinados elementos na construção e lógica dos enredos compartilhados, na experiência aqui relatada, os alunos puderam confrontar a narrativa literária com a fílmica. Isso porque o exercício interpretativo proposto se pautava na leitura do romance e do filme em momentos distintos, seguida de um debate coletivo sobre o olhar, as sensibilidades e subjetividades que envolviam a construção das narrativas históricas destacadas no filme e as diversas interpretações da realidade a partir de vários pontos de vistas.

Nesse sentido, procuramos fazer uma conexão entre a literatura através da leitura do romance Moça com Brinco de Pérola, o filme baseado no livro (CHEVALIER, 2004) e o uso da imagem pintada por Vermeer, levando os discentes a perceberem como essas diferentes narrativas nos servem como linguagens capazes de promover a compreensão da realidade, mesmo que embebidas de ludicidade ou de um caráter ficcional, uma vez que retratam

determinados momentos vivenciados numa temporalidade e espacialidade distintas. Objetivamos também levar os docentes em formação a compreender como as histórias são construídas a partir de uma relação entre memória e imaginação e como se efetivam na forma de linguagem visual, capaz de unir, numa moldura imaginária, passado - presente – futuro, tornando-se imagens expressivas de um tempo presente, de reelaboração de valores e sentidos identitários.

Para isso nos ancoramos nas reflexões de Magalhães (2002, p.03), pois a mesma destaca que mundo da narrativa é sempre uma experiência temporal. Porém,

> Não existe o tempo, existem práticas, temporalidades. Imagens e conceitos espaciais nos impedem de entender como o tempo pode se materializar em temporalidades na nossa prática cotidiana, comum, mais fundamental que aquela explicativa, analítica, do 'pensamento entregue a si mesmo' que, entre outras, poderia nos conduzir à paralisia pela constatação da inexistência espacial objetiva do tempo. É essa prática que refuta a inexistência do tempo em si. Também é impossível falar da memória nesses termos, ela é infinita, feita de imagens que irrompem, inclusive à nossa revelia. Não chegamos a apreender todo o nosso ser quando lembramos algo sempre nos escapa (MAGALHÃES, 2002, p.07).

No livro "Moça com brinco de Pérola", percebemos que a personagem Griet narra, dentro da sua dinâmica espaço-temporal, as experiências presenciadas por ela, no ateliê de Vermeer. Em várias passagens do livro, é possível destacar essa temporalidade fluida. Destacamos uma delas: Griet deveria limpar sempre o ateliê sem tirar nada do seu lugar até que a pintura iniciada pelo artista fosse terminada, já que cada peça ali disposta compunha a materialidade temporal daquele ambiente a ser representada na pintura da tela. Aos poucos, a personagem vai exercitando sua sensibilidade e subjetividade e passa a mergulhar naquele universo de temporalidade vivenciado no ateliê de Vermeer, desenvolvendo percepções que lhe auxiliavam no entendimento do processo de criação das pinturas, como também a entrever pelas entrelinhas das imagens dispostas nas obras do artista.

A capacidade de releitura do cotidiano da personagem Griet pode ser notada em toda obra. Entretanto, uma cena interessante, destacada tanto no romance quanto no filme diz respeito, justamente, à forma como Griet percebe ser capaz de ver além das aparências. Ela, ao se enxergar desvendada numa imagem pintada pelo artista Vermeer, teve uma reação surpreendente que foi a de exclamar que a pintura olhou para ela. No caso, o quadro era idêntico a um espelho, posto à similitude de sua face e riqueza de detalhes transpostas na tela para a qual posou.

A capacidade perceptiva da personagem impressiona o pintor, que passa a incentivá-la a experimentar outras formas de percepção para além daquelas que os seus olhos estavam acostumados[2]. Numa outra sequência do livro, também destacada no filme, Vermeer e Griet se encontram no ateliê. Lá, o artista explica à garota como acontece o exercício da mistura das cores para se chegar à cor desejada que comporá os detalhes do desenho em construção. Para facilitar a compreensão da personagem, Vermeer pede a ela que tente descrever as cores que percebe nas nuvens. A garota responde: "as nuvens são brancas". A partir daí, o pintor leva a menina a desvelar o seu olhar e perceber para além do visível e aparente. Com isso, ela diz estar percebendo que as nuvens são "azuis, amarelas, cinzas...".

Essa exemplificação possibilita-nos compreender porque Chauí (1988, p.33) afirma que olhar é, ao mesmo tempo, um momento que nos permite *"sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior*". Dessa forma, é possível dizer também que os nossos olhos escrevem, através de imagens registradas em nossas lembranças, diferentes tipos de narrativas que, a cada instante, poderão fluir e percorrer caminhos outros pelas fendas do tempo e da imaginação, (re) construindo e personificando histórias e memórias.

Nesse contexto, quando oportunizamos aos discentes o contato com o filme e com as demais abordagens propostas, promovemos o despertar da compreensão, das suposições, das mediações e da sua colocação na condição dos personagens para entender a tomada de atitude e o desfecho da história. Da mesma forma que incentivamos os discentes a sempre que forem abordar um determinado tema, se colocar no lugar do seu alunado, a fim de perceber o que precisam compreender em relação a um dado tema estudado ou como, metodologicamente, transformar aquela temática num disparador de aprendizagens significativas.

O exercício da leitura e do olhar sobre três formas narrativas de uma mesma história, permitiu, segundo avaliação dos graduandos, o exercício da alteridade e a reflexão acerca de como abordar determinados temas junto à clientela atendida, sem reproduzir a ideia de uma História Única, cronologicamente amarrada a um tempo também único. Destacam também que o professor não deve ser um mero espectador ou reprodutor de um conhecimento vazio; ele precisa ser interlocutor e articulador de novos conhecimentos.

Por outro lado, os graduandos precisam também perceber, como nos adverte Bachelard (1985), que o tempo inserido na imaginação é um tempo

[2] É claro que o contato entre Vermeer e Griet e a cumplicidade dos dois é explorado tanto no filme quanto na obra, entretanto, no filme, em virtude da licença poética de criação, o possível romance entre os personagens é o fio condutor de toda a trama.

material, contudo, a percepção do instante seja descontínua, é facilmente captado. Desse modo o exercício da aula deve ser construído pensando na mensagem ou no que se espera que o aluno seja capaz de absorver e não copiar ou reproduzir em contato com aquele assunto e/ou informações e como esses conteúdos auxiliarão na retomada de conceitos já abordados e da própria leitura da realidade, compreendidas a partir do que aquele conhecimento espera dele. Talvez essa tenha sido a conotação dada pela autora Tracy Chevalier, ao tecer, nas narrativas entre Griet e Vermeer, apresentando diferentes nuanças perceptivas das imagens e coisas. Mesmo assim, vale aqui destacar que, muitas vezes, a imagem não é absorvida ou dada a ler por vieses sustentados pela subjetividade ou pela capacidade criativa e, sim, mais por uma tendência estética. Neste caso, "*a imagem é apreendida não como construção subjetiva sensório-intelectual, como representação mental, fantasmática, mas como acontecimento objetivo, integrante de uma imagética, evento de linguagem*" (BACHELARD, 1985, p.13).

Sendo assim, Bachelard (1985, p.16) adverte-nos que se direcionarmos o nosso olhar sobre coisas, objetos, lugares numa posição de mero espectador, as linguagens contidas nas imagens serão compiladas como simples simulacro do real, cópia desses objetos, desses lugares e de tudo aquilo que nossos olhos possam converter em cópia. A imagem se difere da cópia pela relação estabelecida com a imaginação. As imagens devem ultrapassar a realidade alcançando o sensível, não como mera representação fantasiosa e sim como condição e linguagem dinâmica que no devaneio e na subjetividade expressam intencionalidades rítmicas e se faz comunicar.

As imagens vagueiam pela dinâmica do olhar e do encontro delas com as palavras, apropriando aqui da narrativa poética de Pignatari (2000, p.148-9), acontece o *"despertar bocejante, cujo tempo veio e foi em poucas linhas"*. São nessas linhas que muitas vidas são tecidas e tramadas constituindo-se em histórias. Histórias estas em camadas sobrepostas, um palimpsesto de imagens, lembranças e vivências.

Toda essa dialogicidade faz com que linguagens diversas sejam experimentadas promovendo o repensar de práticas e conhecimentos importantes para o entendimento das tramas tecidas pelos diferentes grupos sociais. Silva (1992), em suas análises sobre a construção do saber histórico através de (re) leituras de diferentes tipos de imagens, aponta a necessidade do desafio, por parte do historiador, em utilizar distintos tipos de documentos nas suas análises historiográficas, qualificando-o como frutífero se as reflexões caminharem dentro de uma proposta dialógica multidisciplinar. Portanto, "*a História já entra evidenciando possuir preocupações com as imagens, ao invés de transferir para aqueles a tarefa de defini-las*" (SILVA, 1992, p.118). Porém, pondera que o uso das imagens pelo historiador não devem ser apenas a título de ilustração, pelo contrário, devem ser vistas como linguagens que pre-

cisam ser interpretadas à luz da historiografia, de forma crítica e reveladora, já que nelas estão contidas várias narrativas que precisam ser desveladas.

Quando levamos os graduandos a experimentarem diversas formas de linguagens e interpretá-las através das releituras da pintura *Moça com Brinco de Pérola*, do filme e da leitura da obra literária, oportunizamos aos mesmos refletirem sobre essas narrativas, a fim de compreendê-las inseridas num contexto histórico, social, econômico, cultural e político além de exercitarem a reflexão acerca de suas representações sociais.

Nessa lógica, Ricouer (1994) postula que a construção da narrativa perpassa significativamente pelo fazer humano, articulando tramas e histórias na condução e recondução da mesma, para além de um tempo cronológico, em que a dinâmica temporal permite a junção de experiências vivenciadas à fluidez temporal. Essa perspectiva estabelece, assim, diferentes tipos de linguagens, o que dá sustentabilidade à narrativa. Sob o ponto de vista de uma análise científica, é o caráter temporal da experiência humana que faz o mundo exibido por qualquer obra narrativa ser "*sempre um mundo temporal. [...] O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo: em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal*". (RICOUER, 1994, p.15)

É possível perceber toda essa gama de relações que envolvem a (re) interpretação passado-presente-futuro nas pinturas de Vermeer, em especial a Moça com Brinco de Perola, considerada a "Monalisa holandesa", em virtude da perfeição da obra. Se o romance é visto pela crítica como fruto do imaginário de quem desenrola o novelo narrativo, existe uma historicidade que direciona o enredo e as tramas tecidas tanto no filme quanto no livro e isso parece tão real que é difícil duvidar que as coisas tenham ocorrido de forma diferente daquela descrita no livro e no filme. Quem vê a pintura sem conhecer a história de sua construção não percebe que aquela imagem é fruto de uma trama histórica, de uma interpretação da realidade, cuja combinação de cores e traços dá o tom de realidade à obra.

O exercício da reflexão

A junção da leitura da obra, com a exibição do filme e interpretação da pintura Moça com Brinco de Pérola foi o exercício utilizado junto aos graduandos para despertá-los rumo a compreensão da realidade e suas diversas releituras cotidianas. Dessa forma, quando apresentamos a pintura à turma antes de terem lido o romance e assistido ao filme, pedimos que destacassem o que enxergavam na obra. A maioria fez uma descrição do que viam, ou seja, uma jovem, com trajes típicos de uma dada época histórica, possivelmente pertencente a uma camada social de condição definida. A visão dos acadêmicos se construiu dentro de uma cronologia temporal e linear

que os fizeram reportar a um momento histórico do passado estabelecendo sentidos para a obra de acordo com suas interpretações pautadas no imaginário coletivo almejado.

Após essas impressões iniciais, foi solicitado à turma que realizasse uma pesquisa sobre a obra e que apresentasse os resultados, coletivamente. Feito esse levantamento, realizamos uma nova interpretação da obra e os alunos puderam praticar a reflexão crítica das narrativas como a referente à condição social da jovem. Mesmo assim, não foram capazes de perceber outras nuanças interpretativas de imediato. Lançamos então à turma o desafio da reflexão de um mesmo tema a partir do contato com linguagens diferentes, ou seja, a escrita, através da leitura do romance, a audiovisual por meio do filme, comparando com a linguagem estética da obra de Vermeer.

O romance foi lido e, em seguida, discutido em sala, levantando o contexto histórico, os principais personagens, a trama central e as paralelas e o modo como a autora constrói esse diálogo, para apresentar ao leitor o enredo a partir da narrativa escrita. Posteriormente, foi realizado o exercício de imaginar algumas cenas do filme como a do momento em que Griet chega à casa da família Vermeer, na condição de jovem protestante que vai morar e trabalhar com uma família católica, destacando a tradução ou a adaptação cultural que ela vivencia ao longo de sua estada na casa. Da mesma forma, a turma foi também levada a descrever a relação entre Griet e Cornélia, a filha de Vermeer, na tentativa de compreender os conflitos tecidos entre as personagens.

No livro *Moça com Brinco de Pérola*, quando a personagem Griet se vê obrigada a sair de casa para trabalhar na residência dos Vermeer, ela demonstra que tão penoso quanto ter de trabalhar como criada para ajudar a família, era se distanciar dos seus vínculos afetivos estabelecidos no espaço familiar. Entretanto, a narrativa da história nos leva a perceber que as lembranças se materializam em objetos e dão sentido a história de vida, e que mesmo num tempo presente, o distanciamento é evidente. A medida que os sujeitos se movimentam por outros cenários da vida cotidiana, novas experiências são concretizadas e, aos poucos, se costuram as novas tramas da sua história de vida, guiados pela nossa capacidade perceptiva de olhar o que se encontra disposto aos nossos olhos ou para além deles.

No caso de Griet, mesmo sendo evidente sua preocupação com o sustento físico a sua família, manter-se distante do seio familiar parecia sua única alternativa, pois para manter vivos os laços de afetividade familiar era preciso que ela também pudesse contribuir para a manutenção de sua família por meio de seu trabalho. O medo do novo, sentimentos confusos, a tomada de decisão de Griet em trabalhar na residência dos Vermeer e as incertezas que pairavam na mente eram revigorados em alguns poucos objetos que levara consigo e que, em seu novo espaço de convivência, remetiam os laços

de afetividade e sociabilidade particulares. A autora Tracy Chevalier narra com riqueza de detalhes esse momento vivido pela personagem:

> Na manhã seguinte, quando estava pronta para partir, meu pai veio à porta, arrastando os pés pelo corredor. Abracei minha mãe e Agnes __ O domingo chega logo __ tranquilizou minha mãe.
> Meu pai entregou-me um lenço com alguma coisa embrulhada nele: __Isso é para você lembrar-se de casa, de nós __ disse.
> Era o azulejo dele de que eu mais gostava. A maioria dos que fizeram e revestiam nossa casa tinha algum defeito: estavam lascados, tortos ou manchados porque secaram em forno quente demais. Mas meu pai guardou aquele especialmente para nós. Mostrava apenas dois pequenos vultos, um menino e uma menina mais velha. Não estavam brincando, como as outras crianças costumam estar, nos azulejos. Apenas andavam e eram como Frans e eu, sempre que andávamos juntos: claro que nosso pai tinha pensado em nós quando pintou (CHEVALIER, 2004, p.16 – 7).

O uso da linguagem se sustenta no tempo que é dinâmico e múltiplo, uma vez que o "*tempo resiste, certamente, ao argumento cético, mas a própria linguagem é posta em questão pela separação entre "o que" e o "como*"". (RICOUER, 1994, p. 23). Nesse sentido, Griet, na tessitura de sua narrativa, demonstra que naquele momento da partida o presente a ela entregue pelo pai tinha mais do que um valor simbólico-afetivo. Antes, representava tudo que ela sentia em relação a sua condição social, tanto é que relaciona a sua nova condição à imagem do azulejo, em que se destacavam duas crianças andando pelas ruas de Delf e não brincando como, na realidade, acontecia com as outras crianças do vilarejo.

A representação criativa feita pela personagem descreve seus sentimentos naquele instante em relação à situação a ser vivenciada por ela, ao se tornar criada na casa dos Vermeer, onde lhe estaria sendo negado o direito de viver como as demais jovens de sua idade. Essa condição demonstra as disparidades sociais vivenciadas por ela e pela família, posto que sua inserção no mundo do trabalho se deveu aos problemas de saúde enfrentados pelo pai, que perde a visão num acidente em uma fábrica de azulejos, não podendo mais exercer o ofício e, com isso, perde a função de mantenedor da família.

Quando Cornélia, a filha mais velha de Vermeer, por vingança, quebra o azulejo (o mesmo ao qual nos referimos anteriormente) dado a Griet pelo pai, ela associa o ocorrido ao distanciamento que se efetivava em relação à sua família, pois ela vivia agora num universo distante ao da sua realidade. No entanto, a protagonista estava absorvendo, desse novo ambiente, novas formas de perceber e ler o mundo, não perdendo de vista a sua situação de criada, e sabendo do seu valor como força de trabalho e o que isso representava para sua família.

É possível perceber na história que se passa na Holanda do século XVII, que uma das grandes preocupações sociais era com o trabalho. Perder o ofício significava perder a dignidade e se rebaixar perante os moradores da cidade. Toda a representação contida na categoria trabalho dada a ler através da narrativa literária aqui apresentada, faz-nos perceber que tal preocupação se mantém atual. O mundo do trabalho exerce sobre os atores sociais um poder muito grande, haja vista que estar empregado ou trabalhando é fator preponderante de manutenção da dignidade, frente à dinâmica de implementação contínua de tendências capitalistas de produção.

Todos os pontos acima apresentados foram elencados na forma de anotações pelos graduandos, à medida que tiveram contato com a leitura da obra e, posteriormente com a exibição do filme. Os aspectos destacados pelos acadêmicos a partir das suas interpretações foram buscados no filme, fazendo-os perceber que tanto a literatura quanto o cinema são criações que se dão dentro de um universo de licença poética de quem narra as histórias. Ao evidenciarmos esse aspecto, levamos os graduandos a perceberem como se dá a construção das tramas históricas que se oficializam e são por nós absorvidas, na maioria dos casos sem questionamentos. Com isso, os alunos puderam refletir sobre a construção das narrativas, sobre as interpretações e como fazemos individualmente releituras da história de vida que acabam servindo de parâmetro para a oficialidade da história absorvida como única.

Por outro lado, quisemos levar à turma a perceber, como aponta também Benjamin (1987, p. 183), que o pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio e que a imagem do pintor é total. O produto final do seu trabalho, a tela, representa o seu enquadramento imaginário da realidade conforme o seu olhar sensível, o que garante a ele, naquele recorte espaço-temporal e dinâmico, efetivar o mundo perceptível conforme o seu universo imaginário e a combinação simbólica estabelecida entre realidade e imaginação escrita por cores, texturas e imagens.

A história é tecida e recosturada, também pela capacidade interpretativa e de convencimento que o sujeito que escreve a história atribui a ela, mas que nem sempre expressa, de fato, o real, o acontecido ou as circunstâncias em que aquela narrativa foi efetivada, como ocorreu quando os alunos fizeram uma leitura preliminar da pintura da *Moça com Brinco de Pérola*, descontextualizada do enredo histórico em que ela, possivelmente foi construída.

A capacidade imaginativa da artista, ao retratar Griet na forma de uma pintura, serviu-nos de suporte para abordar a questão das escolhas que o historiador faz mediante a construção de uma dada narrativa histórica. É ele quem define o tom a ser dado à história, quais os personagens serão evidenciados, dentre tantos outros aspectos nem sempre perceptíveis quando fazemos uma leitura de uma história já oficializada.

Já por meio do filme, propiciamos os discentes observarem como a memória possibilita, então, a reconstrução consciente e, ao mesmo tempo, inesperada do real, pois ela é construída e tecida a partir das relações dos/entre grupos sociais (HALBWACHS, 1990). A forma como essa memória é lida ou interpretada é mutante. Nesse sentido, memória e história estão longe de se desvincularem. Todas as tramas tecidas ao longo da construção da história dos homens não foram efetivadas mediante, somente, a atos e pensamentos racionais. Estão mergulhados num universo poroso de afetividade, de sentimentos que possibilita o ir e vir da história e da memória, na dinâmica espaço/tempo, atualizando, (re) construindo, (re) projetando personagens, fatos e, sobretudo, conhecimentos que não se dão de forma estanque, isolados de outras realidades.

Diante disso, os olhos atentos de outros sujeitos se desvelam rumo a outras interpretações acerca dessas vivências, em que as lembranças do passado fluem rumo ao entendimento do presente materializando em gestos e falas embebidas de sentidos e sentimentos. Conforme reflete Chauí (1988), a ilusão carrega a promessa de uma visão verdadeira daquilo que está ao alcance dos nossos olhos e se materializa de forma ilusória. É o olhar que nos permite ver para além daquilo que enxergamos da realidade, como aconteceu com a personagem Griet, ao perceber que as nuvens no céu não eram apenas brancas ou cinzentas, mas que nelas estavam contidas outras cores.

Dentro dessa lógica, oportunizamos aos discentes entenderem que a história é dinâmica e plural e se refaz de acordo com o tom que damos a ela e, por meio da relação que estabelecemos com ela. Em outras palavras, se queremos referendar a necessidade de sermos sujeitos construtores de nossa própria história, a veremos de uma forma diferente daqueles que assumem a condição de mero espectador de uma história projetada numa janela do tempo que nos apresenta apenas uma história linear e distante de nossa realidade social.

Nesse mesmo sentido, a percepção do nosso olhar, seja ele direcionado ao recorte fotográfico de uma imagem, a cena em movimento projetada numa tela de cinema ou na leitura de uma obra literária ou acadêmica, evidencia a reconstrução de diferentes visões, se não perdermos de vista a contextualidade do recorte. Esse talvez seja o fator mais envolvente do trabalho com imagens e que venha a suscitar uma reflexão sobre a crítica feita ao uso delas apenas como ilustrações. No campo historiográfico, as imagens são linguagens importantes passíveis de análise, já que representa a materialidade de um acontecimento inserido num recorte espaço-temporal cuja reflexão deve ser dinâmica, privilegiando não o acontecimento pelo acontecimento e sim, este colado ao social.

Foi possível exercitar, junto aos acadêmicos em formação, a construção/reconstrução de sentidos acerca do que Magalhães (2002, p.03) chama

de mundo da narrativa dentro da dinâmica de experiências temporais. Nesse sentido, deve-se levar em consideração que as narrativas são ressignificadas diante de uma temporalidade dinâmica e que esta flui, de acordo com a capacidade de cada um de reviver o passado, projetando-o para um tempo presente. Nessa dinâmica, é que se torna possível perceber que o presente, na maioria das vezes, extrapola o real e o aparente, estando permeado por relações intrínsecas de vivências e experiências desse passado reportado para o tempo presente. Assim, podemos compreender as diferentes linguagens que se condensam na efetivação dessas narrativas e como elas auxiliam no reestabelecimento dos diálogos com a realidade, nos inserindo nos processos de interpretação consciente da realidade e da história vivida e presenciada por cada sujeito social em diferentes momentos da nossa trajetória histórica.

Nas análises de Magalhães (2002), balizadas as reflexões de Ricouer (1994), a historiadora nos leva a entender que são várias as possibilidades de estabelecimentos de vínculos entre passado-presente-futuro, alguns emergidos das lacunas da memória e outros concretizados em vivências e experiências no tempo presente, os quais nos permitem atualizar o passado através de lembranças materializadas em objetos que, aos olhos dos sujeitos, têm uma carga representativa, seja emocional ou histórica.

Nas trilhas e nas tramas da história (re) construídas e movimentadas pelos sujeitos sociais, percebemos o entrelaçamento de vontades e desejos que se projetam na efetivação de sonhos em realidades, em interesses, em buscas pessoais e num desejo de se sentir presente na história e na vida. É nessas idas e vindas que notamos os sujeitos (re) viverem tantos momentos, (re)construindo caminhos múltiplos de persistência e transformação da vida, da história, das lembranças e da memória registrada oficialmente ou perdidas pelas páginas do tempo e que, um dia, farão parte dos novos caminhos da história de outros sujeitos. Assim, essas histórias são escritas em formas, gestos, imagens e memórias que se alinhavam à linguagem da vida expressa pelo espelho do olhar. Essa é a sedução que enfeitiça o homem, mas que não deve narcisar o olhar do historiador ou do educador que construirá, na sua prática, a transposição do conhecimento acadêmico para o escolar, evidenciando que o saber se constrói e pode ser interpretado a partir de várias linguagens. O experimentar da linguagem audiovisual pelos graduandos propiciaram neles o aguçamento da sua curiosidade, a sua capacidade crítica e dialógica de exercitar o olhar e reler o mundo a sua volta. Talvez esse tenha sido o ponto de maior relevância na formação desses discentes que, agora, podem repensar com outros olhos o mundo no qual se insere a importância de suas vivências para a compreensão da realidade e para o exercício da alteridade, já que, como dizem: *"os olhos são as janelas da alma!"*

Referências

AZEVEDO, Cecília. Identidades Compartilhadas – a identidade nacional em questão**.** In: ABREU, M; SOIHET, R. (orgs.). **História, conceitos, temática e metodologia**. Rio de janeiro: FAPERJ, 2003.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar.** Tradução de José Américo Pessanha e outros. São Paulo: DIFEL, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas 1.** Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre Literatura e história da Cultura**.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

CHAUI, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo**.** In: NOVAES, Adauto(org). **O Olhar.** São Paulo: Cia das Letras, 1988. p. 31-64.

CHEVALIER, Tracy. **Moça com brinco de pérola.** Trad. Beatriz Horta. 7 ed.,Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALBWACHS, Maurice**. A memória coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.

MAGALHÃES, Nancy A. "Narrativas em vídeo oral e visual como experiência de criação de sentidos e temporalidades na memória e na História**. ANAIS DO VI ENCONTRO NACIONAL DE HISTORIA ORAL –Tempo e Narrativa**, 28 a 31 de maio de 2002, São Paulo: ABHO/CNPQ/FFCH-USP-HIS-USP/ANPUH, em CD, 2002.

PESAVENTO, Sandra J. Memória, História e Cidade: Lugares no tempo, Momentos no espaço**. ARTCULTURA**. Uberlândia-MG. Vol. 4. n° 4. p.23-35, jun/2002

_____. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIGNATARI, Décio. **Errâncias.** São Paulo: SENAC, 2000, "Rua da Estação", p. 177-181.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa.** Tomo 1. Tradução de Constança Marcondes César. São Paulo: Papirus, 1994.

SILVA, Marcos. A. A Construção do saber histórico. Historiadores e imagens**. Revista de História.** São Paulo, ago/dez/jan/julho, 1991-92, p. 117-134.

Artigo recebido em 14/11/2012, aceito para publicação em 10/12/2012