



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

**VERBETES AUDIOVISUAIS:  
TEMPO, EXPERIÊNCIA, NARRATIVA HISTÓRICA**

Sofia Roberta da Costa Vilela

RECIFE

2021

SOFIA ROBERTA DA COSTA VILELA

**VERBETES AUDIOVISUAIS:  
TEMPO, EXPERIÊNCIA, NARRATIVA HISTÓRICA**

Produto audiovisual apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em História.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Lúcia Falcão Barbosa

RECIFE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

V699v Vilela, Sofia Roberta da Costa  
Verbetes audiovisuais: tempo, experiência, narrativa histórica /  
Sofia Roberta da Costa Vilela. – 2021.  
28 f.

Orientadora: Lúcia Falcão Barbosa.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação – Licenciatura  
Plena em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Departamento de História, Recife, BR-PE, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Recursos audiovisuais 2. Experiência 3. Tempo 4. Narrativa  
(Retórica) 5. História I. Barbosa, Lúcia Falcão, orient. II. Título

CDD 907



## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso consiste em uma produção audiovisual de verbetes referentes a conceitos importantes para o conhecimento histórico: tempo, experiência e narrativa. Através do entrelace entre cinema, educação e ensino de história foram produzidos esses três verbetes audiovisuais. O intuito deste artigo é demonstrar as discussões feitas neste processo para conceituar as palavras escolhidas. Partindo de uma forma poética, esta produção dialoga com os que percebem o cinema-educação em sua dimensão ética e estética, divergindo da didatização que desveste a linguagem fílmica de seu caráter de obra de arte. Este reenlace entre cinema e educação promove um lugar desterritorializado, potencializador de novos sentimentos e perspectivas. Múltiplas lentes, temporalidades, experiências e narrativas surgem na maneira como os sujeitos subjetivam os filmes e materiais audiovisuais. Leituras e atravessamentos provocam sentires e sentidos. A fruição dos modos de ver faz percorrer, nos indivíduos, narrativas de si, e o partilhar destas formas evidencia a pluralidade e a riqueza do que é ser humano, possibilitando ampliar os lugares de alteridade uma vez que se matizam distintas subjetividades na produção dos saberes.

**PALAVRAS-CHAVE:** verbete audiovisual. Tempo. Experiência. Narrativa histórica.

## ABSTRACT

This work consists of an audiovisual production of entries referring to important concepts for historical knowledge: time, experience and narrative. Through the intertwining of cinema, education and history teaching, these three audiovisual entries were produced. The purpose of this article is to demonstrate the discussions made in this process to conceptualize the chosen words. Poetically, this production dialogues with those who perceive cinema-education in its ethical and aesthetic dimensions, diverging from the didacticization that strips the filmic language of its character as a piece of art. This reconnection between cinema and education promotes a deterritorialized place, potentiating new feelings and perspectives. Multiple lenses, temporalities, experiences and narratives emerge in the way subjects apprehend films and audiovisual materials. Readings and crossings provoke feelings and senses. The enjoyment of the ways of seeing makes individuals go through narratives of themselves, and the sharing of these forms highlights the plurality and richness of what it is to be human, making it possible to expand the places of otherness as different subjectivities are nuanced in production of knowledge.

**KEY WORDS:** audiovisual entries. Time. Experience. Historical narrative.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às narrativas presentes na história, aos que vieram antes de mim. Àqueles que tiveram compromisso não apenas com as memórias e os acontecimentos do passado, mas com o agora, e o cuidado em ramificar a alteridade, o amor, a bondade e a justiça em seu próprio tempo. A história me ensinou sobre quem sou, me alfabetizou, me politizou, me situou, me mostrou a importância de pensar passados, presentes e futuros. Não apenas o meu, mas também dos outros, do mundo. A história e a arte me animaram, construíram sentidos dentro de mim. E eu não ando mais tão perdida. Só o suficiente para saborear a existência, que é uma caminhada contínua de descobertas. Sou imensamente grata por este percurso. Me transformou profundamente. Hoje, as memórias de minha família são, para mim, como tesouro. Olho no espelho e não sou a mesma, graças à minha trajetória no universo da história e da educação.

A paixão pela área é verdadeira. Devo isso às minhas professoras Rozélia, Jeannie, Juliana, Bruce, Marcília, Giselda, Mariana, Alcileide, Élcia e Emília, que são de tamanha preciosidade. Agradeço à minha querida orientadora, Lúcia, que com seus largos risos, saberes múltiplos, voz potente, me inspira profundamente. Você é um reflexo bonito de se ver, fundamental para eu ter encontrado o meu lugar entre a história, a arte e a educação. Obrigada por acreditarem em mim. Hoje posso ser mais. Cada uma é referência viva e força-mulher necessária em minha (trans)formação.

Agradeço à minha família, ao meu pai Roberto, ao meu irmão Saulo, à minha mãe Dulce, à minha avó Irene, cujo amor dá-me coragem. Para eles e elas as palavras não cabem. Me ensinaram sobre o afeto e o partilhar desde pequenininha. Nunca estive sozinha. Agradeço ao meu companheiro Rafael, amigos, amigas, irmãos e irmãs da universidade, com quem dividi estudos, discussões, alegrias e ansiedades. Sou muito grata por todos estes atravessamentos. Agradeço a Deus, autor da minha fé, razão e espírito do meu existir. Agradeço à Professora Maria Thereza Didier de Moraes pela gentileza de participação em minha banca. E, por fim, em memória, agradeço ao professor Ronaldo Maia, um grande amigo que deixou saudade em sua partida. Enciclopédia ambulante. Ensinou-me sobre filosofia.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2. VERBETE 1: POR QUE TEMPO? .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Conceituando tempo .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Roteiro/link do verbete audiovisual tempo .....</b>	<b>15</b>
<b>3. VERBETE 2: POR QUE EXPERIÊNCIA? .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1. Conceituando experiência .....</b>	<b>17</b>
<b>3.2 Roteiro/link do verbete audiovisual experiência .....</b>	<b>19</b>
<b>4. VERBETE 3: POR QUE NARRATIVA HISTÓRICA? .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1 Conceituando narrativa histórica .....</b>	<b>22</b>
<b>4.2 Roteiro link do verbete audiovisual narrativa histórica .....</b>	<b>24</b>
<b>5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>26</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>28</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho autoral propõe a possibilidade de traçarmos conceitos através da narrativa audiovisual, a partir do lugar de um certo tipo de amador. E também de brincarmos com conceitos que são importantes para as ciências humanas. É fruto do amor pela estética e pelos saberes, da paixão pela história, arte, educação e suas múltiplas linguagens.

Foram criados três verbetes audiovisuais, através de uma escrita poética, sonora e imagética da docência. Tempo, Experiência e Narrativa Histórica são as palavras escolhidas para este processo. Estes conceitos são considerados de imensa relevância para a história e para a educação. Foram elaborados com o objetivo de potencializar a reflexão entre professores e estudantes do ensino médio acerca de seus significados, e também de promover possíveis experiências estéticas dos verbetes em questão. Os verbetes são sínteses, apontamentos. Se referem às significações possíveis que podemos dar a uma palavra. Por exemplo: as palavras listadas no dicionário são verbetes. Segundo Ieda Maria Alves, o sufixo *ete* é indicativo de diminuição (2010, p. 201). De acordo com o dicionário analógico da língua portuguesa, o verbe se manifesta como analogia para os termos: parte, lista, memória e registro. Ele não engloba todas as noções possíveis. Isto porque se configura como uma nota - fragmento. A explicação para o Tempo é abordada a partir de algumas perspectivas, Narrativa Histórica, por meio de alguns autores e a Experiência, neste caso, pelas lentes de J. Bodía Larossa. Assim, foram sendo conceituados, para, por fim, se transformarem, em síntese, numa narrativa poética que significa, registra e aponta para a educação, a arte e a história alguns saberes e sentidos.

O cineasta Carrière afirma que “o cinema é inextricavelmente entrelaçado ao tempo (1995, p.140)”. Este atributo é subjacente a qualquer atividade humana. Um filme é uma produção narrativa, e o tempo é um de seus princípios constituintes. No universo imagético e sonoro do filme habitam variadas temporalidades: a do espectador, do diretor, do roteiro, da montagem das cenas, dos efeitos e sonoplastias. Por meio da fundição destas múltiplas camadas emerge um novo tipo de textura temporal (1995, p.120). A partir de tais combinações surgem relações que nem sempre são conscientemente percebidas; apenas ardem, despertando nos sujeitos experiências sensíveis e criativas, narrativas de seu próprio tempo. O cinema é um outro, e por meio dessas estruturas o telespectador pode ser atravessado por lentes exteriores a si, possibilitando ver o mundo com outros olhos. Nasce, através deste encontro, um lugar de alteridade.

Na narrativa poética dos vídeos se inscrevem imaginação e realidade, que podem estender-se para todos os lados, de acordo com as interpretações dos estudantes. De maneira nenhuma o objetivo deste trabalho é direcionar somente uma leitura e tolher novas perspectivas. Aqui, exercer a alteridade é fundamental. Quer-se impulsionar a produção de sentidos e entender a maneira como subjetivamos conceitos históricos, tal como a proposta de Thiago dos Santos, Maria Thereza e Rui Gomes em *Cinema-Experiência* (2019), com sua proposição ética e estética que diverge da perspectiva do cinema enquanto produto didático.

Rogério de Almeida afirma que quando o cinema é transformado em didática ele perde seu caráter de obra de arte. Trata-se de uma forma de instrumentalização, na qual o filme:

“deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar e não no próprio filme.” (2017, p.7)

A arte, quando pedagogizada, se converte num meio para garantir determinado objetivo: a transposição do conteúdo. Este movimento – de fora para dentro – não leva em consideração o sujeito da educação, apenas o conteúdo. Na didatização do filme, presente em receitas de *como usar o cinema na sala de aula* (NAPOLITANO, 2003) ou em propostas emancipatórias que sugerem apropriações do cinema para reverter a alienação da indústria cultural, colocando assim o feitiço contra o feiticeiro (CARMO, 2003), os filmes são reduzidos a uma ferramenta política ou didática.

Thiago Silva, Maria Thereza Moraes e Rui Mesquita comentam sobre os que enxergam cinema e educação como didática: “essa tem duas faces: uma olha para o cinema como instrumento para a educação, a outra para a educação como possibilidade de ensinar cinema” (2019, p. 51). Vislumbrado como instrumento metodológico de estímulo à aprendizagem, dá-se continuidade ao *modus operandi* do utilitarismo e da tutela tradicional, segundo os quais existe um método específico para ensinar cinema, história ou outra disciplina. Com objetivos demarcados, num dualismo entre aquele que sabe e o que não sabe, encarcera-se a constituição do saber, ao tempo que se exclui outras perspectivas, subjetividades, temáticas. Neste processo, a alteridade é ofuscada. Não é sobre educar, e sim sobre imprimir respostas e conceitos determinados através da repetição. As perguntas voltam-se para o conteúdo e somente para ele se reproduzem. Os autores ainda afirmam que “chamou-se esclarecimento o exercício sutil

de decidir o que é ignorância e o que é conhecimento e de emancipação o pedágio no caminho de um para outro” (2019, p.52).

As propostas das pesquisadoras Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011) andam na contramão das proposições descritas anteriormente, na qual o cinema é tratado como ferramenta didática. Para ambas, as forças do audiovisual perpassam um *estado poético*, produtor de sentidos. É importante compreender que o cinema não representa a realidade. Almeida descreve tal tentativa como “mimese naturalista”, em que as imagens do filme são vistas como reprodução do real. Esta leitura assemelha-se com cinema enquanto instrumento didático, segundo a qual procura-se nele amostras de conteúdo. Entretanto, o mesmo autor escreve que é preciso ultrapassar tal noção, uma vez que a “imagem é irredutível às interpretações ou às significações, pois estas são e serão sempre inesgotáveis” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 508 Apud ALMEIDA, 2017, p. 12). Permitir este atravessamento estético e individual distancia a apropriação do cinema do fazer científico e generalizável, mas o aproxima do toque da própria existência.

A proposição, aqui presente, dialoga com a proposta de que as “pedagogias do olhar estariam menos voltadas a prescrever e conduzir o olhar dos espectadores, dos alunos, dos professores e mais atentas em compreender os diferentes modos pelos quais são produzidos, circulados e interpretados os sentidos e as imagens do cinema” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 517 Apud ALMEIDA, 2017, p. 13). Deste modo, não se quer, aqui, instrumentalizar o audiovisual para transpor um conteúdo específico, com respostas imediatas, mas sim potencializá-lo para atravessar o sujeito por meio de sua narrativa poética, estimulando sentires e realidades ainda inexprimíveis. Possíveis reflexões sobre conceitos da história podem emergir, mas nelas não se demarcam o objetivo de uma resposta precisa, justamente para romper com a tutela de uma única história, e aflorar as subjetividades.

O cinema enquanto obra de arte não demarca territorialidade fixa. Pelo contrário, suas fronteiras são subjetivas e movediças, os limites são incalculáveis. No caso, as propostas aqui discutidas aproximam-se ainda mais do conceito de *cinema-experiência*, segundo o qual “explicar é negar a capacidade dos sujeitos poderem entrar em contato direto com aquilo” (FRESQUET, 2017, p. 22 Apud SILVA; THEREZA; GOMES, 2019, p 54). A busca é desvestir-se da tentativa de uma universalização reprogramada, para que o cinema possa fluir enquanto experiência transformadora, produtora de múltiplos sentidos. De acordo com Thiago dos Santos, Maria Thereza e Rui Gomes:

Quem irrompe a realidade-cinema, e abandona a perseguição do que o filme gostaria de dizer, pode atravessar vetores de múltiplos sentimentos nas imagens e deixa emergir uma experiência subjetividade-filme – não uma experiência subjetiva do filme – produzindo o filme-coletivo ou um filme-nós, incrustado em modos coletivos de escancarar e cascavilhar outros mundos. (2019, p. 54)

Pensamos as relações entre Cinema e Educação como potencialidades constitutivas da própria existência. Entrelaçamos, nessa proposta, ensino de história, produção de sentidos e alteridade, a partir das narrativas audiovisuais, interpretações, montagens e temporalidades presentes nessa relação. De acordo com Thiago Silva, Maria Thereza e Rui Gomes, “o trabalho com o cinema pode dar a ver ou manifestar os modos como nos subjetivamos e se constituir como possibilidade de escrita e narrativa de si em educação” (2019, p. 50). Estas narrativas se distanciam do fechamento social e da ciência, mas fornecem uma abertura, na docência, composta de estética e sentimento, sendo ela viva, mutável e humana. Todavia, “isto não significa, de modo nenhum, que seja imprecisa, improvável ou inconsistente, mas que todo o conhecimento... em geral deve construir-se como conhecimentos exploratórios – das migrações” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 16 Apud SILVA; THEREZA; GOMES, 2019, p 57). Este movimento é fundamental para a construção de sentidos e saberes nos indivíduos, e é também um reencontro consigo, uma inscrição nas próprias narrativas. É se pertencer, se perceber como essência, potência, força criativa. E também como parte, dentre tantas lentes, tempos e perspectivas. Ver-se com equidade em relação ao outro. Para poder sentir, se apaixonar, amar, pulsar, correr, buscar, transformar e, a princípio, reexistir, descobrir aquilo que se quer ser. Para que subjetividades não sejam silenciadas em história, cinema ou educação.

É possível fruir o contato com os verbetes audiovisuais através de uma pluralidade de lentes, que se manifestam individualmente nas formas de ver o filme, viabilizando possíveis experiências de alteridade. Estas conexões se fazem não apenas entre a maneira de cada um enxergar a obra, mas também no compartilhar destas percepções.

## 2. VERBETE 1: POR QUE TEMPO?

Não há a menor dúvida de que o tempo seja objeto de estudo da história, e de que pensá-lo consiste em matéria prima de seu aprendizado. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, “na História, o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados” (p.563). Entretanto, não é incomum perceber no currículo escolar uma linearidade temporal: uma história sendo colocada sobre outra história, um tempo sobre outro tempo. De fato, é preciso fazer escolhas e estabelecer um encadeamento, porém não é inusitado que essas escolhas resultem no excesso de informação, numa sucessão de acontecimentos que contêm pouca relação prática com a sociedade atual e que não representam as vivências e identidades dos grupos sociais narrados e suas múltiplas relações com o tempo. Nossa opção, neste trabalho, é desnaturalizar o tempo, para lembrar que não existe um único tempo. Há tempos. E este conceito é fundamental não só para movimentar-se no espaço, mas para significar os presentes, sonhar futuros e exercer a alteridade.

Apesar de estar demarcada, por exemplo, na BNCC, comumente nos materiais didáticos nada ou quase nada se fala sobre tempo e suas outras perspectivas. Cada sociedade tem sua maneira de percebê-lo. Embora exista uma pluralidade cultural e multiplicidade étnica no Brasil, o currículo escolar ainda se esgota em homogeneizar o tempo e as temáticas em torno de uma via linear e eurocentrada. História indígena e africana, por exemplo, entram como complementos e, por vezes, divergem da história geral que começa cronologicamente na antiguidade grega. E só estão agregadas porque ambas foram incorporadas como disciplinas obrigatórias pela Lei nº 11.645 no ano de 2008<sup>1</sup>.

### 2.1 Conceituando tempo

De acordo com o Dicionário de Filosofia existem três concepções fundamentais a definir o Tempo:

1 “A LEI Nº 11.645, de **10 MARÇO DE 2008**, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 14/11/2021.

“1ª o T. como ordem mensurável do movimento; 2ª o T. como movimento intuído; 3ª o T. como estrutura de possibilidades. À primeira concepção vinculam-se, na antiguidade, o conceito cíclico do mundo e da vida do homem (metempsicose) e na época moderna, o conceito científico do tempo. À segunda concepção vincula-se o conceito de consciência, com a qual o T. é identificado. A terceira concepção, derivada da filosofia existencialista, apresenta algumas inovações na análise do conceito de tempo.” (ABBAGNANO, 2000: p.944)

O primeiro a ser descrito é o tempo como ordem mensurável do movimento. Os pitagóricos o definiram como “a esfera que abrange tudo” (2000, p.945), relacionando-o com o movimento do céu. Platão, para referenciar o ciclo das gerações, estações e planetas, o traduz como “a imagem móvel da eternidade” (idem, p.945). Aristóteles o destacou como número do movimento, de acordo com o antes e o depois. Os estoicos, de maneira muito semelhante, abordaram o tempo como “intervalo do movimento cósmico” (p.945), estabelecendo ritmo e ordem. A “imagem do movimento [...] número de movimento [...] ordem constante e repetível [...]” (2000, p.945), são definições encontradas no dicionário de filosofia e formuladas por Hobbes, Descartes e Locke, respectivamente. Da mecânica newtoniana deriva o conceito do tempo como “ordem de sucessões”. Kant reduz esta ordem a uma causal, em que o acontecimento é inevitável. Esta redução da causalidade, afirma Abbagnano, é a mais importante proposição filosófica deste tempo enquanto ordem mensurável do movimento. A subjetividade ou objetividade do tempo é também abordada, porém em menor evidência. Aristóteles dialoga sobre esta discussão, trabalhando o tempo como medida que não pode existir sem a alma.

Para Hegel, o tempo é o princípio do **eu**, aspecto da consciência. Nesta segunda concepção o tempo é percebido como intuição de movimento ou dever intuído. Para Agostinho, o tempo se identifica com a alma “que se estende para o passado e futuro” (2000, p.946). Para ele não existem três tempos, mas sim o presente do passado, presente do presente e presente do futuro. Na modernidade, Bergson comenta que este pensamento agostiniano contesta o conceito científico do tempo:

o tempo da ciência é *espacializado* e, por isso, não tem nenhuma das características que a consciência lhe atribui. Ele é representado como uma linha, mas ‘a linha é imóvel, enquanto o tempo é mobilidade. A linha já está feita, ao passo que o tempo é aquilo que se faz; aliás, é aquilo graças a que todas as coisas se fazem. (BERGSON, 2000, p.947)

A terceira concepção do tempo a enxerga como estrutura de possibilidades. O conceito é encontrado em Heidegger e difere das outras duas concepções, a da ordem mensurável de

movimento e a do movimento intuído, que se fundam no presente. De acordo com Abbagnano:

o T. como ordem do movimento é uma totalidade presente porque toda ordem pressupõe a simultaneidade de suas partes, de cuja recíproca adaptação ela nasce. A concepção de T. como devir intuído só faz interpretá-lo com função do presente, porque a intuição do devir é sempre um agora um instante presente. (2000, p.947)

O tempo como estrutura de possibilidade é o tempo do porvir, a perspectiva para o futuro é o que já passou e o que já passou é perspectiva para o futuro, numa espécie de círculo.

As formas de perceber o tempo variam de acordo com os lugares e épocas. Esses significados direcionam as sociedades. Em *Regimes de historicidade* (2013), François Hartog afirma não haver dúvida de “que haja uma ordem do tempo, mais precisamente, ordens que variam de acordo com os lugares e as épocas” (2013, p.17). E estas ordens são tão imperiosas que nos submetemos a elas sem perceber: a isso o autor chama de regimes de historicidade. Como exemplo, a ideia do progresso, na ordem capitalista, constitui uma experiência de tempo hegemônico, universal, que caminha para uma eterna extensão do que é novo, tecnológico, evolutivo. Embora seja uma perspectiva temporal contraditória (progresso aliado à desigualdade, injustiça social etc.), este regime de historicidade forçou a história e a sociedade a se estruturarem a partir desta perspectiva. O presentismo, essa tirania do instante, é a forma hegemônica sob a qual o mundo ocidental moderno lida com o tempo, uma forma na qual o presente se impõe como único horizonte e gera dificuldade de enxergarmos além. Trata-se da prevalência do tempo do Mercado, que nos estagna em um presente perpétuo.

Essa forma de lidar com o tempo desencadeou a construção narrativa através do ordenamento cronológico de fatos, temas considerados reais e relevantes para seu projeto, e voltou-se para formar uma sociedade cujos outros tempos são silenciados, despertando políticas excludentes. Este pensamento descende de uma visão científica (positivista) do tempo. Até nestas significações muitas definições permearam o conceito do tempo; todavia, o tempo enquanto ordem acabou por veicular, para os positivistas, a sua filosofia como um movimento natural e universal da humanidade, ordenando e garantindo o progresso de seus próprios interesses. Os positivistas, enquanto movimento filosófico, apropriaram-se do tempo em seu sentido científico, abstraindo-o, pondo em contradição a definição de seu conceito e instrumentalizando o tempo em uma ideologia supressora.

Através dos diálogos tecidos nos parágrafos anteriores, percebem-se várias perspectivas do conceito tempo. Evoca-se, aqui, a importância de perceber as diferentes manifestações e potencialidades, porque isto significa o movimento da própria história e das subjetividades de quem a escreve. Esta mobilidade pode garantir o respeito a vozes que experimentam a temporalidade de maneira distinta, e conseqüentemente vivenciam o mundo com outros olhos.

Paul Ricoeur estabelece uma relação intrínseca entre tempo e narrativa. Para ele, "o tempo se torna tempo humano à medida que está articulado de maneira narrativa" (SAMPAIO, 2019: p. 5). No vínculo com a forma, composição e intriga que estruturam a narrativa, é percebida a temporalidade. Ricoeur sustenta existir uma discordância no tempo, que prevalece sobre a concordância. Isto descende da perspectiva agostiniana, na qual o tempo é psicológico e sensorial, sendo uma distensão da alma, num triplo presente, se imprimindo na espera, na lembrança, na atenção. Não existe uma conexão pré-estabelecida, nem única, universal ou comum. Segundo Isanara Sampaio, para Ricoeur é no ato da construção da intriga da narração que se preenche esta discordância. Se "a especulação sobre o tempo é uma rinação inconclusa cuja única réplica é a atividade narrativa" (idem, p.6), ela produz sentido à ação do ser humano em seu tempo.

Os Pangýjej, também conhecidos como Zoró, significam o tempo a partir de suas perspectivas. Estes indígenas habitam a região sul de Rondônia e noroeste do Mato Grosso. De acordo com a antropóloga e historiadora Maria Conceição de Lacerda, a partir da sua convivência com este povo, ela pôde perceber, na narrativa Pangýjej, formas de explicar o tempo: o *mene dere*, o *aratigi mene, mene*, e o *Karália*. O *mene dere* é o tempo possivelmente ligado ao cósmico e espiritual, diz a autora. Tempo de esperar, ligado aos rituais, de respeitar e agir no tempo certo. O *aratigi mene, mene* é o tempo do passado, dos antepassados, da origem, da criação, tempo da história e também da narrativa em que se articulam na oralidade o entendimento do tempo, do espaço, dos acontecimentos e das coisas. O *Karália* é o "me dá o tempo", sendo uma forma de lidar com ele. De acordo com Conceição, para entender o tempo e o espaço nesta perspectiva é preciso respeitá-lo. "Tem-se o tempo de fazer a roça, o tempo de plantar, o tempo de esperar a planta crescer e produzir, o tempo ritual, o tempo comum do cotidiano e o tempo da história" (LACERDA, 2018, p.5).

De fato, só os indígenas Pangýjej sabem o significado de seu tempo, porque esta experiência se refere a suas respectivas relações com a terra, povo, ancestrais e percepções de

mundo. Nenhuma tradução é capaz de pôr em vista sua subjetividade da temporalidade. Todavia, o que se pretende demonstrar, aqui, é que o tempo é concebido de variadas formas. De um lugar a outro, de um tempo a outro, sente-se o tempo distintamente. Reforça-se aqui a inconclusão do tempo para ser experienciado e evocado em cada narrativa. O caráter temporal da experiência está contido em sua composição e por ela se manifesta.

## 2.2 Roteiro/link do verbete audiovisual tempo

Às vezes sonhamos com mais tempo.

Às vezes o tempo leva nossos sonhos.

Pouco tempo tem-se hoje.

Até para pensar o tempo, falta tempo.

Mas, que tempos são esses?

Há quem projete para o tempo a certeza de uma estrada retilínea,  
sufocando outros tempos,  
encaminhando só uma via.

Mas o tempo desalinha.

Cruza, rasga, espera, ramifica.

O tempo tempera, *arrudeia*, multiplica e respeita.

O tempo não só anda à frente.

O tempo também é surpresa.

O tempo nos move e movemos no tempo.

O tempo corre e até passa lento.

O tempo é fruto do tempo.

É possível dançar com o tempo em ritmo de desejo,  
desejo de projetar tempos que habitam vários tempos.

Se a incerteza reside no tempo,

então, não é tempo de aceitar um tempo que ameaça outros tempos.

Mas, sim, pensar...

Que tempos queremos? Que tempos ansiamos? Que tempos sonhamos?

**HIPERLINK:** [verbete Tempo](#)

### 3. VERBETE 2: POR QUE EXPERIÊNCIA?

Podemos mobilizar a noção de experiência no ensino de história, tendo em vista que a experiência está presente na história humana. Ela emerge no espaço-tempo das sociedades e suas culturas. No som, no olhar, no toque, na palavra, na leitura, podemos sentir seus rastros e atravessamentos. E ela permanece, ali, se manifestando em suas múltiplas formas singulares, transformando os sujeitos da experiência, que também são sujeitos da história e do conhecimento.

Podemos até mesmo refletir sobre as formas históricas da experiência humana. Walter Benjamin pleiteia que as experiências estão mais pobres nas sociedades modernas, nas quais “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica” e “é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade” (1994, p.1). Ao colocarmos em foco esse debate, reforçamos a importância de lembrar o conceito de experiência: desconhecê-lo é correr o risco de fechar-se a ela. O desejo é que a experiência surja na leitura, enquanto processo, enquanto inquietude. Porém não se pode capturar a experiência. Nem antecipá-la. Talvez ela não aconteça. Mas quem poderá dizer?

Na BNCC estão relacionados ao conceito de experiência o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e criatividade dos estudantes do ensino médio. No que diz respeito às ciências humanas:

“Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar *experiências* e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas”. (BRASIL, 2018, p.463)

A experiência parece ser o cerne da formação dos sujeitos da educação. Em educação infantil, por exemplo, são estruturados cinco campos de experiências sumamente necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Contudo, a definição de “experiência” presente na BNCC parecer dialogar com o projeto de educação do Estado de Direito Moderno: formar para a autonomia. Segundo Larossa (2011), na tradição pedagógica do Ocidente a propalada autonomia dos jovens educandos pendula entre: i) uma perspectiva positivista: que dialoga com a ciência aplicada, técnica, científica, pragmática, visando ação sobre o mundo através do desenvolvimento de habilidades e competências técnicas; ii) uma perspectiva crítica: que postula um conhecimento emancipatório, visando a promoção da ação sobre o mundo através da práxis política.

Neste trabalho, assumimos a noção de experiência numa perspectiva mais existencial e estética (sem deixar de ser ética). De um modo geral, a experiência é algo que perpassa toda a vida, produzindo sentidos e possibilitando um lugar de alteridade. A escolha da experiência, como verbete, nasce por meio da sua potencialidade no campo escolar e também de uma necessidade contemporânea de rever o seu conceito - que foi confundido como experimento, perdendo o sentido transformador.

### **3.1 Conceituando experiência**

Escolhemos conceituar a experiência a partir do texto de Jorge Bondia Larossa, *Experiência e Alteridade em educação* (2011). Ele define alguns princípios subjacentes a ela, além de trabalhar sua diferenciação frente ao conceito de experimento. É a partir desta perspectiva que o verbete audiovisual pretende significar a respectiva palavra, captando alguma situação que possa fazer com que ela seja compreendida.

Compondo o primeiro corolário do seu significado há os princípios da exterioridade, alteridade e alienação. De acordo com Larossa, a experiência é “*isso que me passa*” (2011, p.5). O pronome demonstrativo, em segunda pessoa, dispõe um distanciamento, sendo ele algo que “não sou”. Por isso a experiência é alteridade: por ser outra coisa que eu. Ainda na mesma lógica, a partícula *ex*, contida na primeira sílaba, indica o que está fora. Este prefixo explica a exterioridade, afirma o autor, estando também presente nas palavras exterior, exílio, estrangeiro. E continua:

Se lhe chamo de "princípio de alienação" é porque isso que me passa tem que ser alheio a mim, quer dizer, que não pode ser meu, que não pode ser de minha propriedade, que não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras, nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade, etc. (LAROSSA, 2011, p.6)

Na segunda tríade estabelecida por Larossa se encontram os princípios da reflexividade, subjetividade e transformação. Ele destaca o pronome reflexivo *me* em “isso que me passa” como um movimento de ida e volta, a ida enquanto exteriorização e a volta enquanto aquilo que afeta a pessoa da experiência. Apesar de algo passar, o lugar da experiência é o sujeito; o acontecimento é exterior a ele, mas apenas nele acontece. “O princípio da subjetividade, supõe que não há experiência em geral (2011, p.7)”. São atravessamentos únicos, que necessitam de permissão para o traslado. Tudo depende, segundo Larossa, de ser “capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações, etc.” (2011, p.7). São imprescindíveis a sensibilidade, a vulnerabilidade e a exposição. Tais aberturas tornam possíveis estes encontros; são as frestas capazes de evocar um movimento formador e transformador nos indivíduos.

Experiência é uma passagem. Larossa afirma que o sujeito da experiência é como um território de passagem. Em indo-europeu, *per* refere-se a percurso. Em latim, o verbo de experiência chama-se *experiri* – *periri* em castelhano significa perigo. O autor comenta também que, ao passar por mim ou em mim, a experiência deixa um vestígio, uma marca. Deste modo “a experiência não faz, mas se padece” (2011, p.8). Por isto lhe atribui o princípio de paixão, o existir uma passionalidade. Pois que ela ocorra não depende da vontade do sujeito da experiência, nem de sua intenção; não está na ação, na prática ou na técnica e sim na paixão, na escuta, na disponibilidade. Estes acontecimentos precisam de condições muito específicas. Assim como um caminho nunca é o mesmo – porque o tempo é outro e o lugar, afetado pelo tempo, é outro também –, a experiência é singular e irrepitível. Nisto consistem mais dois de seus princípios: a singularidade e a irrepitibilidade. Apesar de ser única, ela acontece em muitos, em cada um à sua maneira; numa mesma ocasião, surgem experiências distintas. Elas são singulares, porém múltiplas, e por isso também pode-se atribuir a ela o princípio da pluralidade.

Larossa afirma que a incerteza é constitutiva da experiência, sendo impossível antecipá-la. Ela tem algo de imprevisível, pois “não tem a ver com o tempo linear da

planificação” (2011, p.19). Seu tempo é o da abertura, do possível e impossível, daquilo que surpreende. Como uma aventura, a experiência é um risco, é livre. O autor lhe atribui os princípios da liberdade, da incerteza e do talvez. Por essas e mais, afirma Larossa que a experiência é também finitude, corpo e vida. Ela trabalha com o limite, a mortalidade, a sensibilidade, com tempos-espacos imprevistos. E continua: “talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espacos e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espacos e tempos educativos” (2011, p.24). A experiência trabalha com o que não se sabe, com os limites dos poderes de seus sujeitos. Essa impotência de si é o lugar da alteridade. Na passagem, o *ex* é um outro. Através da experiência mudam-se os eixos, nunca se é o mesmo, varia a perspectiva, transformam-se os olhos, ouvidos e palavras. De forma inusitada, muda-se a percepção do mundo e essa é a força transformadora da experiência.

Larossa diferencia a experiência de experimento. O autor afirma que a experiência não pode garantir nada, nem ser planejada de modo técnico: seu caráter é singular e irrepresentável. Não apropria o conhecimento, muito menos manipula e reproduz. Estes são lugares do experimento, que é generalizável e antecipável. Com ela não se pode fazer ciência, porque “a ciência trabalha justamente generalizando”. Entretanto, “se é verdade que do singular não pode haver ciência, pode sim haver paixão” (2011, p.17). A experiência é ética e estética no que tange aos sentidos, à relação entre o outro e à subjetividade. É possível ler um texto, conhecer tudo sobre ele, consumir certos saberes e não passar pela experiência. Porque ela é escuta e alteridade, atravessamento. É a transformação súbita de si e não o controle de um experimento intencional, onde se converte tudo ao próprio saber, permanecendo inalterada a imagem do sujeito, sua subjetividade. Dito isto, ressalta-se a importância de “des-empirizar a experiência” (2011, p.15), e não confundi-la com o modo das ciências experimentais:

O saber da experiência não está, como o conhecimento científico, fora de nós, e, só tem sentido, no modo como configura numa personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir--se) e uma estética (um estilo). (2011, p.14)

Que o conhecimento das histórias de outros povos, culturas, tempos e lugares nos atravesse com a beleza poética da experiência humana em sua diversidade e multiplicidade, que ele nos afete e nos transforme.

### 3.2 Roteiro/link do verbete audiovisual experiência

Experiência parece mágica

daquelas que surgem junto aos atropelos da vida, súbitos mistérios...

Como Faerie – o reino encantado – possui beleza, textura, odores, sabores, saberes e cores.

E brinca conosco. Nos toca, nos faz dançar, nos faz perder o equilíbrio, cair, levitar, pular...

Não se pode enclausurar a experiência...

É como encontrar-se com o lusco fusco dos vaga-lumes

ou uma estrela cadente na atmosfera.

E deixar-se transformar por ela...

Nada se sabe antes de ser,

só quando se é atravessado.

O caminho é imprevisível,

mas deixa rastros.

Na experiência o sujeito é território de passagem.

E depois que se passa, olha-se no espelho, vê outra imagem.

Porque já são outros olhos,

já são outros cheiros.

Porque o outro nos torna outro.

Porque a experiência é contrapelo.

**HIPERLINK:** [verbetes Experiência](#)

#### 4. VERBETE 3: POR QUE NARRATIVA HISTÓRICA?

A narrativa está presente na história. Há uma relação íntima entre narrativa e tempo, sendo o tempo um dos elementos principais na constituição da forma da narrativa. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

No Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado. (BRASIL, 2018, p.563)

Segundo Rusen, a competência narrativa é essencial para consciência histórica, porque “é através daquilo que é narrado que se pode orientar temporalmente, percebendo as dimensões do tempo, dos valores e das experiências” (apud CERRI, 2010, p.274). É comum na sociedade atual a perspectiva de um presente fora do tempo, desatado, desarticulando os jovens de sua conexão com o passado, dificultando posicionamentos e projetos futuros. A competência narrativa trabalha com a possibilidade de perceber outros tempos e vozes, enlaçando caminhos e sentidos, tecendo a relação necessária para amarrar as ausências.

Justamente porque permite conceber alternativas, ela é fundamental para a alteridade. Cerri afirma que esta competência é importante para movimentar-se na sociedade. Da forma como narramos uma história emergem ramos de protagonismos ou se apagam seus rastros. Para isso é crucial que se perceba o passado a partir também daquilo que não aconteceu - no futuro do pretérito, segundo Walter Benjamin em suas *Teses sobre a História*. Afinal, todo passado está carregado de possibilidades de futuro que se perderam. E que teriam (têm) para nós uma significação decisiva (BENJAMIN, 1987, 222-232). Segundo a BNCC, para que não se considere que o presente como o conhecemos seja a única possibilidade, é importante aprender que “a realidade não é una, e que por ser histórica é modificável e dependente da ação humana. Sem esses dados não se vislumbra que valha a pena agir na esfera coletiva.” (BRASIL, 2018, p. 277)

Da narrativa podem surgir as experiências, transformadoras de realidades. Destaca-se, aqui, que entender as inúmeras possibilidades do narrar permite perceber as potencialidades do mundo e conectar-se com o tempo. Este caminho não é só de ida, ao outro, mas também de

volta, a si mesmo. A narrativa estrutura universos afora e adentro. O protagonismo é possível quando o sujeito se inscreve na própria história. E, sob estas formas, surgem as subjetividades, desenham-se as identidades e posicionamentos, numa perspectiva de conhecimento histórico criativo e reflexivo, autoral.

#### 4.1 Conceituando narrativa histórica

O ato de narrar acompanha os seres humanos desde as suas formas mais rudimentares de comunicação. Desde as primeiras oralidades, pinturas e escritas. Na contação de mitos de origem, nas obras rupestres. Na transmissão da história de um povo, no canto, no teatro, no cinema, nos jogos. Também nas ciências, na educação e nas conversas do cotidiano. Todos os dias elaboram-se narrativas, telespectam-se narrativas, na rua, em casa ou na televisão. De acordo com Itamar Freitas:

“uma narrativa (intriga) está constituída quando dispomos acontecimentos indicadores de mudança de sorte (do sucesso ao fracasso e vice-versa), com o conhecimento ou a ignorância dos seus atores, em um lapso de tempo apreensível pela memória e estruturado em princípio, meio e fim”. (2019, p.173)

Jörn Rüsen compreende a narrativa como principal competência produtora de sentido nas atividades humanas (apud FREITAS, 2019, p.174). Através da organização de seus elementos, desde sempre, as pessoas puderam trazer significado à vida, atando conexões, desenvolvendo explicações para si mesma e também para o mundo. A narrativa torna perceptível a temporalidade, viabilizando pensarmos sobre o tempo, costurá-lo e, neste processo, compreendermos suas diferentes noções e encadeamentos. O antes, o agora, o depois, a continuidade e a ruptura. De acordo com Itamar Freitas, “narrar é, pois, ‘um procedimento mental’ que articula “interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro” (FREITAS, 2019, p.174). A narrativa pode dar a conhecer o mundo e suas tradições, permite experimentarmos prazer, sentimentos e sensações. E, sobretudo, as narrativas, ao representarem os atos humanos, podem estar presentes em diversas formas, tanto na história, enquanto ciência, como também na poesia e em outros gêneros literários.

Todavia, a Escola Metódica, advinda de uma filosofia positivista e historicista do século XIX, buscava distanciar a história, enquanto ciência, da literatura. O sonho cientificista

do oitocentos distanciou as duas áreas, visando alcançar uma escrita mais condizente com a realidade. Esse foi um momento em que a historiografia se tornou extremamente descritiva, com muitos acontecimentos encadeados cronologicamente e poucas análises. Transbordava uma ideologia excludente, que mais se importava com temáticas patrióticas e com a construção de heróis nacionais do que com uma ciência comprometida com problemas da sociedade. Criticando a Escola Metódica, a primeira geração dos Annales, no início do século XX, se opôs à chamada história dos acontecimentos, do singular e do domínio único. Segundo Isanara Sampaio, “tratava-se então de afastar-se do sujeito para romper a narratividade historicizante e fazer prevalecer a cientificidade de um discurso histórico renovado pelas ciências sociais” (DOSSE, 2001, p. 49 Apud SAMPAIO). Introduziu-se a história-problema, em oposição à história narrativa - que era restrita a uma estrutura narrativa apenas descritiva. Afinal, estruturar o acontecido numa estrutura narrativa requer sua parcela de inventividade.

O padrão de cientificidade foi novamente contestado com a terceira geração dos Annales, que retomou o debate sobre narrativa na produção historiográfica. Segundo Sampaio, os novos estudos linguísticos passaram a entender a narrativa “não como um veículo não problemático. Mas sim, como um meio de transmissão que desempenha, no mínimo, um papel decisivo na produção de significado” (SAMPALIO, 2019, p.3). Nesse debate, Hayden White afirma que tanto a ficção quanto a história pertencem ao domínio da narrativa, tendo em vista sua organização estilística, discursiva e poética. Nisto, o autor afirma que a narrativa histórica está mais próxima à arte do que à ciência. Sampaio comenta sobre o fazer historiográfico:

A questão é que nenhum conjunto de acontecimentos constitui por si só uma estória. Eles apenas fornecem elementos para o enredo a ser urdido pelos historiadores. Nesse procedimento, alguns eventos são destacados e outros excluídos, o que implica a existência de múltiplas estratégias linguísticas para narrar os mesmos acontecimentos. (2019, p.3)

Outro autor, Paul Ricoeur, ao debater as proximidades entre história e literatura, considera a estrutura poética da narrativa histórica, mas contesta a ficcionalidade da ciência histórica. A particularidade da história reside em seu compromisso acadêmico de verossimilhança com os acontecimentos do passado. A escrita, as discussões, a oposição às falsificações, são cruciais na produção historiográfica, que, se “fosse somente literária (...) perderia sua função com os homens de outrora e com os homens do presente”. (SAMPALIO, 2019, p.5). Ou seja, Paul Ricoeur distingue a história da ficção: enquanto a história se baseia

em acontecimentos reais, a ficção se estrutura em acontecimentos reais e imaginados. A primeira tem o compromisso com o passado, enquanto a segunda tem compromisso com a inventividade. Seja no antes, no agora ou no depois, a ficção ultrapassa fronteiras e não tem um tempo/lugar estabelecido – todavia, não foge da trama temporal. Tudo tem historicidade.

Há um teor imaginativo na construção narrativa da ciência histórica; porém em sua forma, na organização do conteúdo e não nele em si. Isto as aproxima – ciência histórica e literatura -, e também abre espaço para a ciência humana pensar possíveis futuros. Porque o amanhã não existe, qualquer prognóstico é fruto de realidades passadas, lógica e imaginação. Ricoeur concebe a narrativa histórica como fundamental para o conhecimento histórico, uma vez que “a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal” (RICOEUR, 2010, p. 9, v.1 apud SAMPAIO). Ele aproxima a narrativa do tempo agostiniano, subjetivo. E discute que há uma discordância entre os acontecimentos, porque os fatos não se conectam por si sós. A costura para esta desconexão temporal se faz através do ato da composição da intriga, ou seja, por meio da narrativa. A narrativa pôde, então, encontrar seu lugar entre a história e a arte, no que diz respeito à forma e ao encadeamento. A operação de agenciar os fatos acaba por produzir novos sentidos, não limitados pela temporalidade. A relação não é estabelecida cronologicamente, e sim logicamente.

#### **4.2 Roteiro/link do verbete audiovisual narrativa histórica**

No princípio era o verbo.

Entre fios e fissuras, o meio e o fim.

Contar histórias é a seiva circulante que entre-tece seres solidários. Rizomáticos.

A narrativa torneia os entes

em suas expressões, experiências, memórias e vontades.

Através da palavra - imagem

costuram-se pretéritos acontecimentos, presentes aos sentidos e sentimentos...

Arruma-se, desarruma-se, re-arruma-se o quarto de despejos entre a história e a arte.

Sua forma têxtil inventa não as linhas,  
mas a maneira sutil de enlaçar as curvas do tempo

A narrativa-histórica evoca o problema armado  
para revestir quem foi desnudado de sua pele...

Quem veste tantas roupagens?  
Quantas tramas, intrigas, nos cabem?

**HIPERLINK:** [verbete Narrativa Histórica](#)

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Estes verbetes são frutos de escolhas. Há o desejo de compartilhar e estender não apenas seus significados, mas também a maneira como o corpo-lugar subjetiva o próprio conteúdo. O compromisso com a pesquisa, o passado e o conceito são preservados, mas ele não se esgota em sentido denotativos. Ver, ouvir, ler e contar, aqui, pretende-se sensível e prazeroso. De acordo com Thiago Silva, Maria Thereza e Rui Gomes, “sentir pode ser educativo e formativo, mas esse não é o seu objetivo. Sentimos para fruir, degustar e experienciar” (2019, p. 53). Permitir tomar-se por esta força misteriosa da experiência quebra caminhos e estruturas preestabelecidas; dá a enxergar, perceber outras possibilidades, mundos, lugares, pessoas. E isto se reflete não apenas em como subjetivamos, mas também em como colocamo-nos no mundo. Este movimento é político e revestido de ruptura e transformação.

As narrativas habitam o cinema e estão presentes na história. Nelas consistem em espaços, temporalidades, realidades e imaginações. Existe uma pluralidade de camadas que inscrevem o filme. E mais um montante de camadas de leituras e interações possíveis. Suas somatizações não devem ser negligenciadas ou alinhadas a um único viés, pois são o testemunho da multiplicidade e riqueza do que é ser humano. As fronteiras da existência não podem se manifestar apenas esboçando o generalizável. E, por isso, toda a discussão acerca do cinema em educação como ética e estética, inversa às proposições da didatização na história, dialogam com os verbetes escolhidos e as reflexões trazidas por meio de suas significações. Pois, como já mencionado, assim como não existe uma única forma de relacionar-se com as obras de arte, também não existe um único tempo, narrativa ou experiência. As aberturas para estas percepções podem incidir numa sociedade mais igualitária e abundante, como uma ruptura que alarga brechas para ver e ouvir as vozes que ecoam por todos os lados, quebrando as paredes do não contato, reverberando narrativas de si e dos outros.

Estamos carentes, imersos numa cultura estéril, tecnicista e capitalista. Os processos que giram em torno da experiência de obras de arte, na educação, permitem romper com estas demarcações para acessar o que deveria ser um direito: nossas histórias, narrativas e subjetividades. Enquanto o que se estuda nos fizer distanciar-nos de nossas necessidades mais profundas, educar nunca será possível. Se o conteúdo a ser discutido for apenas uma transposição didática, a essência do que é ser humano será continuamente marginalizada. Nos distanciaremos de nós mesmos e dos outros. A cada passo caminharemos para um sonho não sonhado por nós.

Um conceito não explorado neste trabalho, mas substancialmente relacionado aos verbetes, e também ao cinema em educação, é o de memória. Apesar de não ser discutido, ele se materializa no audiovisual construído e surge no entrelace do tempo e da narrativa. As memórias e as experiências formam as subjetividades. A depender de acervo de cada um, ler, ouvir e ver direciona a outra conotação. A possibilidade da narrativa de si, em arte, é também uma potencialidade de concretizar estes vestígios, para um reencontro contínuo. E, por isto, a escolha do cinema - por conta de sua múltipla linguagem: música, palavra e imagem. Estas são entidades que se relacionam e constroem um novo na montagem. São formas plurais de narrar, memorar, expressar e tocar os sentidos.

O processo de fazer os verbetes é fruto de conexões que vão se amarrando na forma narrativa, entre o saber construído na pesquisa e o degustar das linguagens que, aqui, se misturam. É extremamente imaginativo e sensível, num processo de escuta sobre o que se quer dizer. Corporifica a partir de um certo amadorismo, uma vez que as trilhas sonoras ganham trama com pouco conhecimento técnico em criação de sons. A estética é quem guia e harmoniza as equalizações com a imagem e a palavra. Antes de parir, achava-se que se sabia sobre a substância. Todo trabalho foi permeado de surpresas e sentimentos. Foi preciso entrar numa zona de perigo para escrever poeticamente o roteiro. E isto provocou medo - medo de fugir da ciência dentro da academia. Pois, como afirmam Thiago, Maria Thereza e Rui:

Já não se pode, então, fazer ciência com que caminham entre a ética e estética, uma vez encontrado com o que se sente e com o risco do real. Só se aposta na alteridade e na diferença, na profusão de questões – mais até do que soluções – para então múltiplos encontros amorosos com a imagem. (2019, p. 55)

Crê-se, aqui, que poetizar sensibiliza e evidencia as formas do ver, compartilhando como pode ser apaixonante pensar sobre tempo, experiência e narrativa histórica. Esta é uma forma política de ser, que lembra ao outro que ele também pode dizer a partir de suas perspectivas. Os verbetes em audiovisual convidam os telespectadores não apenas a assistir à sua narrativa, mas a perceber como são múltiplas as formas do fazer, e que é possível brincar, inclusive com conceitos da história, e produzir conhecimento. Mergulhemos no cinema, nas formas, nas subjetividades, para emergir, entre a ciência e a arte, saberes, sentires e sentidos. Para emergir para o tocante da alma, para a extensão desta alma, à exterioridade e aos atravessamentos que os outros podem nos proporcionar. Para viver, sentir, encantar, narrar, amar a si e ao próximo.

## 6. REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALMEIDA, Rogério. **Cinema e educação: Fundamentos e Perspectivas**. n. 33. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2017.
- ALVES, Ieda Maria. **O sufixo – ete – no português brasileiro contemporâneo (Le suffixe.ette dans le portugais brésilien contemporain)**. Revista Acta semiótica et lingvistica, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/14657>. Acesso em 25 de Janeiro de 2022.
- AZEVEDO, Francisco. **Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins/thesaurus**. 2ª Ed. atualizada e revista. São Paulo: Lexikon, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: Magia e técnica, arte e política. 7ª Ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática**. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.
- FREITAS, Itamar. Narrativa Histórica. In: FERREIRA, Marieta e Oliveira; Margarida (Orgs.). **Dicionário de Ensino em História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LACERDA, Maria Conceição de. **O tempo e o espaço na concepção indígena Zoró**. Revista Saberes da UNIJIPA, v. 02, p. 130-142, 2018.

LAROSSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

SAMPAIO, Isanara. **Questionamentos em retorno**: considerações sobre a narrativa histórica e as contribuições de Paul Ricoeur. Associação Nacional em História - ANPUH - Brasil, Recife, 2019

SILVA, Thiago dos Santos Antunes; MORAES, Maria Thereza Didier de; MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. **Cinema-Experiência e Educação: por uma escrita imagética na docência**. Santa Maria: Revista Digital do LAV, Vol. 12, n.2, p.49-7.