



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

MICHELLE SANTINO FIALHO

**ALÉM DO QUE SE VÊ, ALÉM DO QUE SE COME: ALIMENTAÇÃO E CINEMA
COMO NOVAS LINGUAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CAMPINA GRANDE- PB
2017**

MICHELLE SANTINO FIALHO

**ALÉM DO QUE SE VÊ, ALÉM DO QUE SE COME: ALIMENTAÇÃO E CINEMA
COMO NOVAS LINGUAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão

**CAMPINA GRANDE- PB
2017**

MICHELLE SANTINO FIALHO

**ALÉM DO QUE SE VÊ, ALÉM DO QUE SE COME: ALIMENTAÇÃO E CINEMA
COMO NOVAS LINGUAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 20 / 12 / 2017

BANCA EXAMINADORA

Patrícia Aragão

Profa. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão – PPGFP/UEPB
Orientadora

Paula Almeida de Castro

Profa. Dr^a. Paula Almeida de Castro - UEPB
Examinadora interna

Iranilson Buriti

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira - UFCG
Examinador externo

Profa. Dr^a. Zélia Maria de Arruda Santiago – UEPB
Suplente

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F438a Fialho, Michelle Santino.

Além do que se vê, além do que se come [manuscrito] :
alimentação e cinema como novas linguagens pedagógicas no
ensino de história na educação de jovens e adultos / Michelle
Santino Fialho. - 2017.

200 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão,
Departamento de Educação - CEDUC."

1. Documentário. 2. Alimentação. 3. Ensino de História.

21. ed. CDD 371.33

Dedico este trabalho aos meus pais, Napoleão e
Maria do Carmo, as duas pessoas que mais
incentivaram a minha jornada acadêmica. Que
apoiaram minha escolha pela Docência. Um amor
incondicional.

AGRADECIMENTOS

Pois agradecer também faz parte da oração. Oração proferida a cada feitura desta dissertação, a cada lágrima derramada, a cada apoio e atenção recebida. Em cada conversa, ao me sentir desabando: reergueste-me. Em Teu colo, me acolhestes me pedindo para ter calma. Era apenas uma fase, Senhor, eu sei. A Ti, meu Deus, obrigado por me manter forte e confiante. Por restaurar minhas forças quando a desistência se fez opção. Por ouvir meu clamor quando supliquei por ajuda. Por segurar em minha mão durante esses dois anos, por toda vida. Sei que “o meu socorro vem de Deus”, pois “*Ele cuida bem de mim*”. Amigo fiel!

Parecia que não ia acabar nunca. Mas, aprendi a viver o que tinha que viver. Senti a vida pulsar. Busquei sempre o melhor e abri as portas sem medo. Usufruir das colheitas significa que a plantação deu certo. Estou, sim, colhendo os frutos. Penetrei em um vasto território desconhecido, porém, humano. Um lugar de aspirações, impulsos e parcerias. E nesse lugar as minhas escolhas se tornaram um projeto compartilhado.

Tive várias participações nesta construção. Família, amigos de infância, desconhecidos que se tornaram amigos. E sabe o que aprendi com tudo isso? A traçar um caminho e a ter foco. A assumir responsabilidades. A ser gente grande quando tanto queria ser criança. Não hesito em dizer que minhas dúvidas, medos e ansiedade tornaram essa trajetória acadêmica uma mistura de emoções. E talvez seja essa a premissa da vida: saber demonstrar sentimentos sem parecer um inepto e alimentar nossos ânimos sem parecer um maníaco por sonhos.

De forma muito especial quero agradecer aos meus pais, Napoleão e Maria do Carmo, a quem devo as primeiras lições de vida e aprendizagem. Aqueles que me educaram da forma mais digna possível. Ao amor e compreensão. Ao afago em momentos de tristeza. Pela confiança e proteção. Cada conquista, pequenas vitórias. Confesso que me sinto imensamente honrada por ter chegado até aqui ao lado de vocês. Por escutá-los, sempre orgulhosos, me apresentando aos amigos como “Essa é minha filha, é professora de História”. Sinto-me honrada por, acima de tudo, saber que essa é uma conquista nossa. Momento de incontáveis sensações. De sonhos que se realizam. Que se mesclam e se incorporam a outros sonhos. Um a um. Sonhos que se transformaram nos melhores possíveis. Neste

instante, de olhos alegres, inevitavelmente, saciamos essa emoção. A emoção que nos vê por trás das cortinas.

À minha irmã Ana Paula por sempre me ajudar e estender a mão. Por ler várias vezes este trabalho e sempre reclamar das vírgulas ou palavras repetidas. Por me ajudar nas impressões e por aguentar a minha possessão e cuidado em relação ao computador nesses dois anos de Mestrado.

Ao meu namorado Roberto Borges. Lugar de acolhida e afeição. Lugar do mais puro amor. Obrigada pelas palavras de apoio, pelos conselhos e as conversas entre uma leitura e outra. Obrigada pela compreensão e por fazer dessa jornada um caminho mais calmo. Por aguentar minhas crises, minhas chatices, minhas mudanças e por não desistir. Por me incentivar quando tudo parecia não ter sentido. Por sempre falar “Tudo no seu tempo” quando minha ansiedade teimava em querer atropelar os momentos. Obrigada por estar ao meu lado em uma conquista que também se torna sua. Amo-te!

À Ailanti, Ana Claudia, Marcila e Tércia, amigas que a graduação me deu de presente. Com elas, compartilhei sorrisos, lágrimas, apoio e, acima de tudo, uma amizade verdadeira. Com vocês os dias se tonaram mais leves e a pressão da escrita, por alguns minutos, desapareceu. Que apesar da distância, permanecem tão presentes em minha vida. Amizade que ultrapassou os portões da UEPB. Laços que de tão fortes, tornam-se reais. Amigas, confidentes, parceiras. Um amor que jamais terá fim.

Aos meus amigos de redes sociais, de encontros no ônibus, amigos da época da escola. Aqueles que sempre me ouviram falar sobre minha dissertação com paciência, sempre como se fosse a primeira vez. Que sempre perguntaram: ‘e o mestrado?’.

Aos professores do Programa pelas sugestões e o conhecimento adquirido em sala de aula durante o curso. Pelas noites de estudos. Pelas tensões pré-prova. Pelos puxões de orelhas. Pelo acervo de xérox que conquistei. Pela riqueza das palavras que, tanto, nos motivaram a não desistir. Aos mestres o meu sincero carinho. O meu reconhecimento e singelo agradecimento.

À secretaria do Programa, em nome de Bruno, pela paciência, atenção e presteza sempre que foi necessário recorrer para sanar dúvidas ou pedir a impressão de um RDM.

De forma tão especial agradeço àqueles que construíram juntamente comigo este trabalho. Àqueles que tornaram possível essa escrita. Àqueles que, por três anos, fizeram parte da minha trajetória docente. Que aceitaram, de modo tão entusiasmado, participar desta pesquisa. Que abraçaram a temática. Pela parceria em sala de aula todas as noites, pela amizade que permanece pulsando até hoje. Pela coragem e força de vontade em retomar os estudos. Aos meus alunos da EJA: os meus mais sinceros agradecimentos. Este trabalho foi pensando e realizado com e para vocês.

Agradeço à Escola Frei Manfredo pela acolhida, pela parceria e todo o apoio à mim depositado. Meu local de trabalho, minha segunda família e companheiros de profissão. Em nome da diretora Nilvanda Barros que, carinhosamente, permitiu a realização das ações planejadas no espaço da escola.

Aos funcionários da Escola que contribuíram, também, com esta pesquisa. Pela amizade que construímos. Por atenderem, de forma tão prestativa e sempre com um sorriso no rosto os meus chamados quando o data-show não funcionava ou quando precisava de alguma Xerox.

Agradeço a professora Dr.^a Paula Almeida de Castro e ao professor Dr. Iranilson Buriti de Oliveira por terem aceitado o convite para fazerem parte da banca e na contribuição deste estudo. Diálogos e sugestões que, sem dúvidas, enriquecerá essa escrita.

Meu carinho, admiração e respeito pela minha orientadora Patrícia Cristina de Aragão. Aquela que se dedicou com afinco ao meu lado para que essa escrita se tornasse uma realidade. Agradeço pela confiança e por ter aceitado trilhar esse caminho comigo de forma tão fiel. Pelos conselhos repletos de positividade e parceria estabelecida ao decorrer deste trabalho. Por me receber tão bem em sua casa. Em cada encontro de orientação, em cada sugestão tive a certeza que fiz a escolha certa. Obrigada, imensamente, por tudo. Ao fim, conseguimos!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Convento Ipuarana, localizado na entrada que dá acesso ao Município de Lagoa Seca.....	64
Figura 2 – Escola Frei Manfredo, 2016.....	66
Figura 3 – Sala da Direção e dos professores, 2016.....	67
Figura 4 – Uma das salas de aula.....	68
Figura 5 – Alunos da turma do 8º da EJA durante a primeira etapa da pesquisa.....	107
Figura 6 - Momento que antecedeu a aplicação dos questionários. Apresentação da pesquisa para a turma.....	109
Figura 7 - A professora e os alunos: registro ao final de uma das Oficinas.....	113
Figura 8 - Texto elaborado por uma aluna referente às suas lembranças alimentares.....	115
Figura 9 - Quatro dos slides apresentados na turma sobre a temática do cinema.....	118
Figura 10 - Debate com a turma acerca da temática abordada na Oficina.....	121
Figura 11 - Cenas do documentário colocadas no slide para o debate com a turma.....	123
Figura 12 - Exibição em sala do 1º documentário ‘Raízes da gastronomia brasileira: comunidades afrodescendentes’.....	124
Figura 13 - Exibição em sala do 1º documentário ‘Raízes da gastronomia brasileira: comunidades afrodescendentes’.....	125
Figura 14 - Momento de exibição do slide durante a Oficina.....	127
Figura 15 - Cenas do documentário colocadas no slide para o debate com a turma.....	128
Figura 16 - Exibição em sala do 2º documentário ‘De costas pra rua: um filme sobre panelada’.....	129
Figura 17 - Momento final das Oficinas, primeira etapa da pesquisa.....	130
Figura 18 - Imagem da famosa rede MC Donald’s.....	134
Figura 19 - Capa do documentário ‘Super size me: a dieta do palhaço’ trabalhado na Oficina e exposto no slide.....	135
Figura 20 - Cenas do documentário ‘Super size me’ colocadas no slide para debate com a turma.....	136
Figura 21 - Cenas do documentário ‘Food, Inc.’ colocadas no slide para debate com a turma.....	138
Figura 22 - Capa do documentário ‘Food, Inc.’ trabalhado na Oficina e exposto no slide.....	140
Figura 23 - Imagem exposta no slide amigos reunidos durante uma refeição.....	145
Figura 24 - A representação cultural do café: amigas tomando café, uma prática de sociabilidade e hospitalidade.....	147

Figura 25- Texto elaborado por uma aluna referente às suas compreensões sobre a temática trabalhada nas oficinas.....	151
Figura 26- Texto elaborado por uma aluna referente às suas compreensões sobre a temática trabalhada nas oficinas.....	152
Figura 27- Capa do filme ‘Vidas Secas’ trabalhado na Oficina e exposto no slide.....	154
Figura 28- Cenas do filme ‘Vidas Secas’ trabalhadas com a turma.....	156
Figura 29- Capa do documentário ‘Garapa’ trabalhado na Oficina e exposto no slide.....	158
Figura 30- Cenas do documentário ‘Garapa’ trabalhadas com a turma.....	159
Figura 31- Finalização das Oficinas.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos alunos participantes da pesquisa de acordo com características sociodemográficas.....	70
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. Por uma leitura singular do cinema a partir da História Cultural.....	23
1.1 Olhares sobre Clio: A relação entre cinema e História.....	23
1.2 Cinema e ensino: O filme enquanto linguagem pedagógica na EJA.....	40
2. Interfaces entre alimentação e cinema no ensino de História: Tecendo reflexões metodológicas.....	55
2.1. Tipo de pesquisa.....	55
2.2. A Escola Frei Manfredo: olhares sobre o campo de observação e pesquisa.....	63
2.3. Sujeitos da pesquisa.....	68
2.4. Instrumentos de coleta de dados.....	72
2.5. Trajetória da pesquisa.....	76
3. Artes de ver, artes de cozinhar: História, cinema e comensalidade.....	83
3.1. A alimentação como categoria histórica e prática sociocultural.....	83
3.2. Além do que se vê, além do que se come: regionalidades, memórias e identidades	96
4. Ensinando História a partir do cinema e da comida: Por uma proposta pedagógica.....	106
4.1 Inovar, transformar e educar: experiências em sala de aula.....	106
4.2 Novos prazeres, novos olhares: repensando as experiências das Oficinas em uma segunda etapa.....	131
4.3 Inovações metodológicas na EJA: as Oficinas pedagógicas à favor do aprendizado.....	161
CONSIDERAÇÕES.....	171
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES.....	188
ANEXOS.....	194

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão referente ao uso do recurso cinematográfico, em especial do Documentário, em meio as discussões sobre alimentação no campo educacional, a partir do ensino de História na EJA, pensando a respeito de suas contribuições para a compreensão da identidade, memória e cultura regional. Considerando que a imagem pode ser tomada como um documento e sendo o alimento um código sociocultural busca-se investigar a representação da comensalidade no cinema em uma perspectiva pedagógica para o ensino de História na abordagem da memória, identidade e cultura regional na Educação de Jovens e Adultos. Reflete-se, pois, as representações da alimentação a partir das experiências e significações com filmes/documentários em uma turma de jovens e adultos do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Lagoa Seca- PB. A ênfase desta centralidade projeta-se, primeiro, face ao valor dado à alimentação, na medida em que esta postula uma forma de constituição de uma categoria histórica, cultural e identitária construída significativamente a partir de memórias, segundo, face à instância pedagógica assumida pelo cinema. Tomando como viés de discussão o aporte teórico da Nova História Cultural, pensar-se-á tanto o cinema como a alimentação enquanto ações que expõem e contribuem com novas linguagens para a pesquisa e o ensino de história, estabelecendo possibilidades múltiplas para se abordar as produções do cinema no tocante à construção de memórias e identidades no contexto da cultural regional. Fundamenta-se, teoricamente, a discussão em autores, tais como: Ferro (2010), Pesavento (2008), Duarte (2008), Napolitano (2008), Silva (2012), Hall (2002), entre outros que lançam compreensões e ampliam perspectivas sobre o presente objeto de estudo. A efetivação da pesquisa far-se-á, portanto, mediante uma discussão de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação em articulação com a História Oral, objetivando refletir a representação da comensalidade no cinema em uma perspectiva pedagógica para o ensino de História para se pensar o conceito de memória, identidade e cultura no contexto regional na Educação de Jovens e Adultos através de Oficinas pedagógicas. Acreditamos que o recurso cinematográfico ao ser inserido no ensino de História, apresenta-se enquanto uma linguagem pedagógica que potencializa a prática docente. Isso significa uma evidente renovação metodológica, na medida em que tanto o cinema como o alimento, pensados enquanto práticas socioculturais e pedagógicas, encontram-se permeados de significantes que contribuem na representação da memória e identidade de um grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Documentário. Alimentação. Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on the use of the cinematographic resource, especially the Documentary, in the middle as discussions about feeding not educational field, from the teaching of History in the EJA, thinking about their contributions to the understanding of identity, memory and regional culture. What is an image can be taken as a document and if the food a sociocultural code seeks to investigate a representation of commensality without cinema in a pedagogical perspective for the teaching of History in the approach to memory, identity and regional culture in Youth Education and Adults. It is therefore reflected as representatives of food and publications and documentation in a group of young people and adults of elementary school of a public school located in the municipality of Lagoa Seca-PB. The emphasis of this centrality is projected, firstly, on the value given to food, insofar as it posits a form of constitution of a historical, cultural and identity card built on memories level, secondly, in relation to the pedagogical instance supposes by the cinema. Taking as a discussion bias the theoretical contribution of the New Cultural History, we will think of both the cinema as food and learning and the new languages for the research and teaching of history, recommending the multiple possibilities to be addressed as film productions in the construction of memories and identities in the context of regional culture. It is theoretically based the discussion in authors such as: Ferro (2010), Pesavento (2008), Duarte (2008), Napolitano (2008), Silva (2012), Hall (2002), among others that launch understandings and perspectives on the present object of study. The effectiveness of the research, as well as an analysis of the qualitative approach, research-action type in articulation with Oral History, aiming to reflect a representation of commensality without cinema in a pedagogical perspective for teaching History to think the concept of memory, identity and culture in the regional context in the Education of Youths and Adults through Pedagogical Workshops. We believe that the cinematographic resource when being inserted in the teaching of History, presents then a pedagogical language that potentiates the teaching practice. This means an evident methodological renewal, inasmuch as both the cinema and the food, thought in addition to sociocultural and pedagogical practices, permanent experts of signifiers that contribute to the representation of the memory and identity of a group.

KEYWORDS: Documentary. Food. Teaching History. Youth and Adult Education

INTRODUÇÃO

O cinema e a comida educam. É pensando nisto que assumo e insiro a linguagem cinematográfica e a cultura alimentar no âmbito educacional. A proposta de ver e degustar envolve um sentido que pode empreender uma prática educativa e isso permite argumentar que os costumes, hábitos e valores envolvidos na experiência com o filme e o alimento os tornam conteúdos de aprendizagem.

Das sensações que não tem explicações, o arrepio provocado por uma cena de filme, ou até mesmo a lágrima que prende nossa atenção ao final da trama, merecem um olhar especial motivadas pelo que se vê e lê na tela, fazendo aflorar desejos, percepções e representações. É assim o cinema e as provocações que o mesmo faz com nossas sensibilidades e subjetividades. Longe de ser classificado como uma produção secundária e complementar, o cinema ocupa um espaço privilegiado quando o assunto é o despertar de emoções múltiplas. Um misto de nostalgia, ora de suspense e risos frouxos, ora de suspiros e imaginações que transportam para além da tela. Sentir nossos corações palpitem a cada minuto que passa de um filme é uma delícia.

O recurso cinematográfico expõe, portanto, significações e afetações que de uma certa forma aprimoram o poder de produção, difusão, inserção de valores e comportamentos. É importante dizer que o sentido de afetação adotado neste trabalho, encontra-se direcionado aos modos nos quais os sujeitos são influenciados, sensibilizados e comovidos diante de uma reprodução fílmica.

Ocorre-nos que os filmes carregam uma forte capacidade de produzir sentimentos e expor emoções. Eis a razão pela qual ocorre um grande e intenso impacto emocional sobre os espectadores a partir das experiências lançadas no contato com o filme. Esse aspecto pode ser percebido de várias formas. Prova disso seriam as diversas reações desenvolvidas ao transcorrer de uma cena específica ou de uma obra cinematográfica reproduzida na íntegra. Ora, as sensações de medo, alegria e angústia parecem, por si só, resultados provocados, imensuravelmente, pelas narrativas audiovisuais, sendo em grande parte o ponto fundamental para se pensar a dimensão afetiva do cinema.

Como se fez observar, a narrativa exposta em cada produção coopera com as expressões de felicidade escancaradas no rosto de todos aqueles considerados apaixonados por obras cinematográficas. A explicação para tal reação deve-se ao

que Duarte (2002) vem chamar a atenção em relação ao que o espectador vê. Segundo a autora: “o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados” (DUARTE, 2002, p. 67). Tateamos, com isso, a ficção e ladeamos a própria realidade. Volta e meia chegamos a nos imaginar em cada cena. Volta e meia percebemos que a tal ficção nada mais é que uma mescla da nossa vida real.

A revelação dessas afetações é o que permite entender plenamente a projeção que se dá em torno das próprias experiências lançadas no filme. As considerações da pesquisadora em cultura audiovisual Rosália Duarte (2002), aplicam-se perfeitamente nesta abordagem. Segundo ela, vê-se indiscutivelmente a projeção de nossos conteúdos internos no filme, conduzindo-nos a vivenciar a trama com os personagens. O cinema invade, assim, a esfera do cotidiano. Como argumenta Pimentel (2011):

O discurso cinematográfico, por sua vez, necessita da articulação da imagem e do movimento para expressar sua intenção comunicativa de trazer o espectador para o mundo da ficção, de modo que ele possa encontrar aí uma versão capaz de elucidar confrontos com dificuldades e impasses do cotidiano (PIMENTEL, 2011, p. 92).

O cinema vem adquirindo além de um espaço de significações e experiências pessoais, um lugar relevante na prática docente, apontando um novo percurso didático para pensar e praticar o ato educativo e afirmando-se como um valioso instrumento para a aprendizagem humana. Isto se evidencia com o que Duarte (2002) vem chamar de sistema de preferências, através do qual o gosto pelo cinema liga-se à origem social e familiar das pessoas.

O filme se projeta nesse viés enquanto uma linguagem culturalmente construída e compreendida a partir dos valores e significações presentes em sua riqueza e complexidade. Sendo uma linguagem cultural cada vez mais presente no contexto educativo, assume ainda uma evidente representatividade histórica e social. Esta vivência produzida sobre memórias e experiências traz à tona o que se convém chamar de arte universal, cuja apreensão se efetiva de modo substancial nas sociedades audiovisuais.

Nos últimos anos a historiografia vem lançando novos olhares para a linguagem cinematográfica. Conforme aponta Ferro (2010) as imagens provocam uma espécie de energia de informação sendo, portanto, necessário partir delas a fim de sustentar a credibilidade teórica.

É fundamental reconhecer, neste sentido, a relevância da emergência dos estudos e pesquisas sobre o cinema no cenário acadêmico, o que possibilitou a efetivação de discussões bem como de escritas sobre a linguagem dentro do espaço educacional. Tais discussões geram ainda reflexões que contribuem na adoção de uma perspectiva interdisciplinar trazendo, com isso, novas possibilidades para se pensar a escrita do cinema.

Percebe-se, contudo, que os discursos contemplados pelos pesquisadores nos últimos anos no tocante a linguagem cinematográfica, limitam-se na abordagem de sua utilização enquanto um recurso, meramente, didático em sala de aula. Essa postura é bastante adotada em pesquisas que objetivam acentuar o uso das mídias na ação educativa.

Por outro lado, temos o surgimento de alguns trabalhos que direcionam-se para a compreensão das várias possibilidades presentes na utilização dos filmes na escola, desde uma ilustração até mesmo para abordagem de conteúdo. Neste quadro, surgem ainda, aqueles trabalhos voltados para uma leitura analítica de um filme específico. Submetidos, pois, a esse processo padronizado, os recentes estudos sobre o cinema permanecem, portanto, contrários ao caráter pedagógico que a linguagem possui no que se refere à construção do conhecimento.

Evidencia-se, assim, uma certa fragilidade das discussões inerentes à linguagem cinematográfica produzidas até então, lançando-a em uma uniformidade discursiva que se sustenta em abordagens consideravelmente restritas. Dessa forma, diante deste quadro, assumem-se então novas possibilidades que nos permitem lançar múltiplos olhares sobre a arte cinematográfica, pensando-a agora em um viés interdisciplinar.

A proposta envolve abordá-la enquanto uma linguagem que comporta uma pluralidade de interpretações e diálogos com os mais diversos campos de saberes, os quais possibilitam estabelecer a relevância cultural, social e educativa do cinema. Com essa afirmação, torna-se mais claro que a prática docente apresenta-se, de fato, diante de uma diversidade que se fez presente na construção da ação educativa.

Em princípio, podemos dizer que tal postura traz à cena novos entendimentos e maneiras de tratar o discurso histórico voltado, neste momento, para a inserção da arte cinematográfica. Daí a possibilidade em estabelecer uma leitura em que se possa identificar uma escrita ligada as linguagens

interdisciplinares, tomando especificamente como objeto de estudo o saber gastronômico. É válido, portanto, pontuar a presença do universo da alimentação nas representações filmicas com vistas ao ensino de História. Não seria exagero afirmar que bem antes de interessar-me pelos estudos com o cinema, debruicei-me sobre os sentidos do paladar. “Diga-me o que comes, e te direi quem és”. Já alertava Anthelme Brillant-Savarin. Razões como essas me levaram a refletir sobre o verdadeiro lugar ocupado pela comida.

O interesse pelos estudos alimentares se deu em meio à graduação em História na UEPB, a partir de um artigo entregue ao componente curricular História Contemporânea I. Foi solicitado da professora na época, a elaboração de uma narrativa que refletisse, através de uma temática escolhida ao nosso critério, o discurso presente na sociedade francesa do século XVIII.

Meu objetivo em desenvolver uma pesquisa original, despertou-me a ideia de escrever sobre a gastronomia francesa em tempos de revolução. Ao entrelaçar em minha escrita a arte culinária, me vi imensamente apaixonada pela simbologia envolta na comida, percebi então, os sentidos e significados que temporalmente, espacialmente cada cultura deu a comida, as formas e modos de comer e que foram adquirindo condições de possibilidades para que as pessoas, a partir da comida, formassem relações de sociabilidade, laços de vizinhanças e amizades já que a comida desperta o sentido da aproximação e as possibilidade de diálogo e conversação.

Verifiquei, a partir de então, o quanto a nossa vida gira em torno das práticas alimentares. E bem mais que isso: passei a compreender o paladar enquanto um sentido enaltecido que envolve memória, prazer e relações sociais. Essa experiência ganhou forma e se materializou no artigo intitulado: “*Cozinha francesa: o paladar gastronômico no século XVIII*”, trazendo-me uma nova visão acerca do que comemos.

A partir de então percebi que a alimentação deve ser concebida em um processo contínuo de identificação, integrando socialmente os indivíduos através da comunicação, do comportamento e dos hábitos postos à mesa. Com isso, tornou-se cada vez mais evidente diante de mim a presença de inevitáveis valores simbólicos imersos na construção da vida cotidiana a partir do universo da cozinha.

Essas inquietudes me levaram a reafirmar as significações que ocupam o lugar de uma refeição e o poder discursivo que o alimento possui. Uma pequena

atitude tomada à mesa pode, sim, mudar os rumos de uma refeição. Pode, claramente, dizer muito sobre uma pessoa, seus hábitos, costumes, despertares, maneiras como olha para o mundo a partir dos modos de comer e estabelecer conexão com a comida. E estas reflexões são essenciais para lidar com o quadro que envolve os hábitos alimentares sendo, portanto, o primeiro passo, para constituição do sujeito.

Neste percurso da graduação, as leituras me desafiaram a responder novas perguntas. Agora, a ideia seria desenvolver o trabalho de conclusão de curso. A temática, contudo, desenvolvida no artigo da disciplina, não foi completamente levada para a escrita do TCC. Mas, o tema principal que iria dar voz a minha narrativa seria a 'alimentação'.

Comecei, então, a pesquisar intensamente sobre o tema. Livros, artigos, filmes e documentários sobre a temática me deixaram cada vez mais fascinada pelo universo gastronômico. A cada pesquisa e leitura me sentia mais envolvida pela simbologia presente na comida. Confesso que desenvolvi uma relação de afeto com meu objeto de estudo. Eis, então que veio a minha monografia: "*O cumê: a Paraíba sob sabores na construção de uma identidade cultural*" que tinha por objetivo realizar uma leitura acerca de como as práticas alimentares, analisadas no cenário colonial, contribuía na definição dos indivíduos enquanto portadores de uma identidade construída a partir das relações tecidas à mesa, bem como na formação de uma cultura alimentar.

Cultura esta que encontra eco nas práticas nordestinas em seus mais diversos sabores de pratos e organizações de modo de se alimentar, a diversidade da cultura alimentar brasileira, em particular nordestina, nos aponta para um rico universo de pesquisa e contribuições articulando os saberes da história, da educação e em interface de modo inter-transdisciplinar com outros saberes. Pois comer é uma questão cultural, uma filosofia de vida de se adequar ao contexto em que se vive.

Assim como os estudos sobre o cinema ganharam um relevante espaço no meio acadêmico, as escritas sobre a cultura alimentar em seus diversos contextos tem assumido papel de destaque nas pesquisas acadêmicas, demonstrando a relevância que a arte de comer e as práticas alimentares tem na historicidade humana, diante deste alcance amplo dentro das academias, adquirindo visibilidade enquanto um campo de saber passível de ser tomado como fonte de conhecimento,

a cultura alimentar, o alimento, propicia novos itinerários da pesquisa em educação em interface com os saberes históricos.

É bem verdade que a associação da gastronomia aos estudos historiográficos e a produção audiovisual, assinala uma imensurável ampliação do cenário alimentar enquanto um campo de saber privilegiado à análises epistemológicas, possibilitando ao pesquisador projetar, através dos estudos gastronômicos e fílmicos, uma perspectiva pedagógica para o ensino de História. Ensinar história na escola pela arte das práticas alimentares, um recurso e linguagem importante, uma vez que a comida e os modos de comer fazem parte da vivência humana, logo, fazem parte da vida das crianças, jovens e adultos no espaço escolar.

Ao situarmos o interesse acadêmico despertado pelo estudo do cinema interligado à alimentação, torna-se evidente o papel comunicativo que passa a ser assumido por ambos os campos enquanto um ato simbólico, código social e instrumento de comunicação. Para Bulcão Nascimento (2007, p. 30) o tema tem sido um dos mais estudados nas últimas décadas, por “ser uma maneira de se fazer história”. Como afirma a autora:

[...] a preparação dos alimentos e o ato de comer são atividades simbólicas cujos significados revelam aspectos das complexidades das sociedades. Uma vez que o estudo dos hábitos alimentares de um povo auxilia no processo de compreensão de uma determinada cultura, do ato de servir ao modo e jeito de comer, torna-se possível estudar pessoas e grupos sociais através do que eles comem e do que bebem (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

À essas duas aproximações soma-se uma terceira perspectiva que diz respeito ao ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, constituindo-se neste caso enquanto um campo fértil para a inserção da abordagem do cinema e da comensalidade já expostas anteriormente. As especificidades de aprendizagens de jovens e adultos reproduzem, consideravelmente, a heterogeneidade presente na modalidade de ensino. Com isso, o desenvolvimento da ação educativa expressa através da atuação docente na EJA torna-se fundamental para que se possa apreender a disciplina histórica no ensino de jovens e adultos.

Aliada a essas inquietações, a minha experiência enquanto professora de História na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Frei Manfredo, localizada na cidade de Lagoa Seca,

motivou-me, imensuravelmente, a nutrir a pretensão de colocar em prática todas as discussões levantadas, construídas e pensadas desde então. Não poderia assim passar despercebida a vivência enquanto docente, muito menos ignorar a relação estabelecida com os meus alunos da EJA, para os quais a minha prática docente fazia sentido.

Fui instigada, portanto, a pensar a minha pesquisa como uma ponte de acesso àqueles que faziam parte da minha realidade. O anseio seria trazê-los para minha escrita. Torná-los parte essencial da minha narrativa. E, acima de tudo, enxergá-los enquanto sujeitos históricos. Pensando nisso, este trabalho realizou-se a partir das análises inseridas sobre os múltiplos sentidos, primeiro, projetados face ao valor dado à alimentação, na medida em que esta postula uma forma de constituição de uma categoria identitária, cultural e educativa, segundo, face à instância pedagógica assumida pelo cinema na área de educação.

Sabendo que pouco tem escrito sobre as relações entre a alimentação e cinema no ensino de História, evidenciou-se tal pesquisa por elevar o caráter memorialístico, identitário e educativo, tanto da linguagem do cinema como dos hábitos alimentares, pensados em termos didáticos.

Para que essas representações fossem pensadas, propomo-nos responder a seguinte pergunta: “De que modo a representação da alimentação no cinema, nas aulas de História da EJA, possibilita a construção da memória e identidade nas discussões sobre cultura regional?”. Esta, portanto, foi a problemática que direcionou este trabalho bem como a explanação do nosso objetivo geral, o qual propôs investigar a representação da comensalidade no cinema em uma perspectiva pedagógica para o ensino de História na abordagem da memória, identidade e cultura regional na Educação de Jovens e Adultos.

Pontuamos, ainda, como objetivos específicos: discutir sobre cinema em articulação com o ensino de História na representação da comensalidade; analisar a alimentação a partir do cinema como uma prática cultural que constrói memórias e identidades; perceber como, no ensino de História, os alunos se posicionam sobre a alimentação e cinema como prática cultural; e, por fim, propor com esta pesquisa, oficinas pedagógicas para a abordagem da comensalidade no cinema nas aulas de História da EJA.

Foi escolhido, para isso, estabelecer alguns diálogos como ponto de partida do referente estudo. Ao entrelaçar na discussão os conceitos teóricos que

ampararam a pesquisa, buscou-se levantar problematizações que pudessem ser refletidas em consonância ao objeto de estudo. Inserimos nossas discussões teóricas concernentes à representação da alimentação no cinema para abordagem da memória, identidade e cultura regional na Educação de Jovens e Adultos a partir dos estudos sobre cinema com FERRO (2010); NASCIMENTO (2007) e seu estudo sobre alimentação; SILVA (2012) em seus escritos sobre a Educação de Jovens e Adultos; HALBWACHS (2004) e o conceito de memória; HALL (2002) e o conceito de identidade; NAPOLITANO (2008), DUARTE (2002) e BITTENCOURT (2004) no campo do ensino de História e o uso do audiovisual no ensino; PESAVENTO (2008) e as discussões acerca do campo teórico da nova História Cultural, entre outros autores que lançam compreensões e ampliam perspectivas sobre o presente objeto de estudo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação em articulação com a História Oral. Quanto à abordagem, a pesquisa qualitativa mostrou-se interessante, por sua vez, ao refletir sobre o trabalho de investigação que nortearia toda a experiência. Nesta pesquisa, como nos mostra Gerhardt e Silveira (2009) a preocupação direciona-se aos “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (p.32). O objeto de estudo encontra-se, pois, interligado ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

O caminho percorrido durante a pesquisa levou em consideração algumas etapas, organizadas de modo a conduzir a escrita, as pesquisas e as leituras. O trabalho, portanto, divide-se em quatro capítulos. São quatro etapas nas quais busco tecer essa discussão acerca do cinema e cultura alimentar nas representações memorialísticas e identitárias dos alunos da EJA.

Primeiramente, no capítulo 1 “POR UMA LEITURA SINGULAR DO CINEMA A PARTIR DA HISTÓRIA CULTURAL” estabeleço uma reflexão teórica sobre as mudanças historiográficas que levaram a percepção instaurada nas abordagens e ressonâncias da História Cultural ao campo de estudo do cinema, pensando-o enquanto uma linguagem pedagógica. Aqui dialogo com os meus pares, estabelecendo reflexões com base nas pesquisas bibliográficas e no mapeamento de alguns trabalhos que tratam da temática.

Em um segundo momento, no capítulo 2 “INTERFACES ENTRE ALIMENTAÇÃO E CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: TECENDO REFLEXÕES METODOLÓGICAS” faz-se uma análise metodológica pontuando a organização estrutural e os procedimentos levantados para a efetivação da pesquisa. Apresentamos, assim, neste momento o percurso metodológico que permitiu a construção da nossa investigação.

Após essa explanação direciono o terceiro capítulo “ARTES DE VER, ARTES DE COZINHAR: HISTÓRIA, CINEMA E COMENSALIDADE” em que se pretende abordar as aproximações existentes entre História, cinema e alimentação com vistas ao campo educacional, destacando ambos os conceitos enquanto práticas socioculturais.

Por fim, o quarto capítulo “ENSINANDO HISTÓRIA A PARTIR DO CINEMA E DA COMIDA POR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA” conduz uma discussão que tem como objetivo estabelecer diálogos em torno das possibilidades presentes no cinema e na alimentação vistas enquanto linguagens pedagógicas ao fazer docente no ensino de História da EJA, considerando as experiências construídas na prática em sala de aula. Aqui relatamos as experiências com as Oficinas pedagógicas e, de modo especial, com os Documentários. Foram trabalhados, durante a primeira etapa da pesquisa, os seguintes documentários: *Raízes da gastronomia brasileira: comunidades afrodescendentes* (2014) e *De costas pra rua: um filme sobre panelada* (2013). Com vistas às sugestões da banca de qualificação novas oficinas foram planejadas e, conseqüentemente, inseridos outros documentários no processo de investigação. Entre eles: *Super size me: a dieta do palhaço* (2004); *Food, Inc* (2009); *Conectado pelo café* (2013); *Vidas Secas* (1963) e *Garapa* (2009).

Concluimos, por fim, uma leitura acerca da apresentação da proposta pedagógica desenvolvida como objetivo da presente pesquisa e os resultados obtidos na realização desta, elevando o caráter educativo do objeto de estudo e pontuando as potencialidades de sua utilização à favor do ensino e aprendizagem.

Por se tornar um objeto de pesquisa transformador, nossa narrativa irá permitir lançar olhares ao currículo da educação básica bem como para a relação entre educadores e educandos no contexto da EJA. Com a ampliação das fontes e a renovação metodológica adotada, caminharemos por uma narrativa que infere uma reflexão a cerca das possibilidades imersas na prática docente, bem como nas produções acadêmicas. A possibilidade de pensar e trabalhar as relações entre

Cinema e História no campo de ensino permite, assim, construir novos saberes, extremamente importantes, para compreendermos o fazer docente nas aulas da Educação de Jovens e Adultos. O aspecto interessante a se destacar condiz ao caráter significativo e o potencial singular oferecido pelo discurso imagético, bem como das práticas alimentares na narrativa histórica, no intuito de compreender os conceitos de identidade, memória e cultura regional.

Movidos por esse intuito e sob este ponto de vista, apresentamos uma abordagem inovadora na pesquisa histórica e educacional, de modo a delinear novas possibilidades ao ensino dentro da modalidade de Jovens e adultos.

1. POR UMA LEITURA SINGULAR DO CINEMA A PARTIR DA HISTÓRIA CULTURAL

O foco deste capítulo é colocar em discussão alguns pontos em torno do caminho trilhado pela historiografia e, em especial, as mudanças ocorridas no fazer historiográfico a partir da inserção de novos olhares lançados para a Nova História. À percepção desse alargamento, tem sido apresentado por meio da utilização de novas linguagens pedagógicas para o fazer histórico, entre elas destacamos o cinema. O uso das linguagens provoca novas formas de ensinar e modos de empreender dinâmicas educativas na prática docente. A partir dessas proposições, apresentamos uma discussão que reflete à abertura proposta pelo campo teórico da História Cultural, com vistas a trazer o recurso audiovisual para a escrita acadêmica, bem como para a prática docente na modalidade de Jovens e Adultos. Olhares que permitiram pensar e construir esta pesquisa.

1.1. Olhares sobre Clio: a relação entre Cinema e História

Entrelaçando perspectivas da História Cultural e inspirações advindas de Clio, o cinema apresenta-se para além de uma linguagem artística, enquanto um objeto passível de ser historicizado e culturalmente construído no âmbito educacional. Hoje já se admite que o fazer histórico não está ligado apenas às formas narrativas escritas, mas consideravelmente à crescente tecnologia que se impõe como um fértil campo teórico-metodológico ao ensino de História.

As mudanças tecnológicas nos permitem (re) pensar o ambiente escolar e, de modo, particular a atuação docente frente aos processos de aprendizagem. Os usos da tecnologia na sala de aula e sua conseqüente universalização entre jovens e adultos, levando em consideração as condições de acesso, contribuem consideravelmente para a educação.

Pode-se dizer que prática docente renova-se de tal maneira que os recursos audiovisuais passam a ser socialmente apreendidos como meio de expressão de uma vivência e compreensão humana. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida socialmente. Ao pensarmos nas aproximações estabelecidas entre o

cinema e a alimentação, mostramos outras possibilidades e novas perspectivas de reflexão e ação no campo da educação e, de modo particular, no ensino de História. Na medida em que tais recursos, de alguma forma, se fazem presentes no cotidiano dos grupos sociais torna-se possível empreender categorias de aprendizagem a partir do que se vê e do que se come.

Construída num processo cuja especificidade caracteriza-se como um meio de expressão, comunicação e representação. Sua inserção nos ambientes de ensino traduz uma nova maneira de lidar com a atualidade diante dos recursos que já se tornaram parte do cotidiano. Neste caso, os comportamentos sociais passam a sentir, fortemente, a influência de tais mudanças, conduzindo à uma proliferação dos dispositivos tecnológicos dentro do ambiente escolar. Mudanças que ocorrem através das fontes, do olhar que o pesquisador passa a ter e no processo de ensino trazem uma nova realidade para a escola.

As décadas de 70 e 80 do século XX podem ser consideradas como um grande divisor de águas na historiografia brasileira devido à importância dos fatos que ocorreram nesse período, principalmente pelo advento da Nova História que já começava a permear os debates acadêmicos da época.

A partir desse período novos questionamentos surgiam a cada instante para os historiadores, questionamentos antigos eram revistos e assim houve um grande crescimento nas produções historiográficas no Brasil, em sua maioria decorrentes do diálogo com as ciências sociais e humanas.

Neste ponto, as contribuições da Nova História Cultural tornaram-se relevantes para a constituição do referente estudo, pois, o campo da história apresenta-se, aberto, multifacetado e imerso em múltiplas possibilidades de escrita. O resultado disto é uma investigação histórica que se transporta “do porão ao sótão”, conforme Vainfas (2011).

A metáfora utilizada pelo autor reforça claramente o discurso que passa a legitimar as mudanças ocorridas no campo historiográfico, a partir deste momento, e que permitiram a transição do enfoque econômico para as questões culturais. De fato, a concepção propugnada pelo autor nos permitem entrar em contato com a vasta possibilidade de fontes escolhidas a partir de então.

A ênfase desta centralidade recai, predominantemente, no interesse por determinados temas e fontes não convencionais, tudo isso associado, especialmente, a transferência da atenção do historiador para o espaço aberto do

cotidiano. Assim sendo, “novos” sujeitos históricos foram incorporados a história escrita, suscitando as pesquisas de inúmeros historiadores ao longo do século XX.

Abriu-se, assim o caminho para que a produção historiográfica francesa fosse “do porão ao sótão”, metáfora então usada para exprimir a mudança de preocupações da base socioeconômica ou da vida material para os processos mentais, a vida cotidiana e suas representações (VAINFAS, 2011, p. 136).

As possibilidades que foram abertas pela História Cultural, contribuíram consideravelmente para a formação de um novo campo para a História. Essa perspectiva aliada à uma reflexão e pesquisa mais abrangente, enriquece desde a escrita histórica, bem como também o trabalho do pesquisador. Neste direcionamento cresce dentro da produção historiográfica brasileira as inclinações para os estudos das diversas manifestações culturais existentes.

Neste ínterim, torna-se evidente que as manifestações culturais constituintes, agora, do fazer historiográfico são muito variadas diante do olhar do historiador: danças, religiosidades, músicas, tradição oral são apenas alguns recortes que evidenciam a emergência dos estudos culturais e o empenho dos historiadores em ampliar as pesquisas para o âmbito das percepções culturais populares. A cultura viria, portanto, relacionada às tradições, os ritos e o cotidiano das classes populares. É a partir desta compreensão que se tem acesso a história cultural.

Como sustenta Hunt (2001) em sua introdução do livro “*A nova História Cultural*” essa corrente viria colocar as pesquisas historiográficas no cerne de uma busca interminável de novas práticas culturais incidentes sobre olhares minuciosos dos estudos históricos. Como afirma Reis:

Ela é escrita no plural: há histórias de... As “estruturas mentais”, que se tornam o interesse central da pesquisa histórica, são plurais, múltiplas, heterogêneas, dispersas. O historiador pode tematizar tudo sob qualquer perspectiva (REIS, 2006, p. 90).

Pensar a Escola dos Annales, surgida na França em 1929 a partir de uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, e que por sua vez, se lança nesta ampliação histórica, também torna-se relevante para a referida discussão. Neste momento, isso implica dizer que

tudo passava a ser considerado fonte, uma vez que todos tornavam-se sujeitos da história, dando ênfase, assim, a outros discursos que não os considerados oficiais.

Desde então, a história poderia ser construída com todos os documentos. Ao se ampliar as fronteiras históricas, percebemos que os Annales almejavam traçar perspectivas a partir dos fatos contidos no passado, até então, marginalizados para o entendimento da história. Adotando o ponto de vista da ciência social, a história se recusou a continuar servindo aos nacionalismos guerreiros, expansionistas, e tornou-se um conhecimento distanciado, “objetivante” dos conflitos e tensões sociais, políticas e culturais (REIS, 2004, p. 68).

A partir de então, o texto histórico surge enquanto o resultado de uma explícita construção teórica e não mais o resultado de uma narração objetivista de um processo exterior, organizado em si (REIS, 2010, p. 93). Este modelo conduz à identificação de uma história perpassada por influências das ciências sociais, uma vez que formularia os problemas e levantaria as hipóteses. Como afirma Reis (2010) a História construída nesta perspectiva “é, sem dúvida, uma ‘nova história’”.

Uma outra abordagem que se faz necessário destacar traz à tona a perspectiva da chamada História das Mentalidades que surgiu, segundo Berutti (2009, p. 43) “a partir do momento em que novos problemas foram colocados para os historiadores”. Com efeito, passa-se a ter um número maior de sujeitos históricos, bem como de fontes para a pesquisa historiográfica: processos judiciais, objeto de enfeite e outros.

São múltiplas as dimensões a serem consideradas para a compreensão das relações tecidas no âmbito da História, incluindo entre outros aspectos o “processo de migração” edificado no sentido da transição da história das mentalidades à história cultural. Nesse quadro, Bittencourt (2005) nos diz:

Essa tendência renovou a história das mentalidades e, sobretudo a ‘velha história das idéias’, inserindo as em uma perspectiva sociocultural preocupada não apenas com o pensamento das elites, mas também com as idéias e confrontos de idéias de todos os grupos sociais (BITTENCOURT, 2005, p.149).

O mérito do enfoque historiográfico se esvai nas considerações propugnadas Vainfas (2011) quando este fortalece essa questão, estabelecendo uma retomada aos séculos XIX e XX, pontuando a idealização de uma história tradicional, a qual compôs um quadro, verdadeiramente, político. Ainda com o

respaldo do autor, pode-se acrescentar a posição de contestação adotada por Bloch e Febvre em torno dos quais se estabeleceu a chamada Escola dos Annales. E por tais razões, ele abastece a discussão, a partir da contextualização da história das mentalidades diante de uma reflexão referente aos Annales.

Decorrente disso, a História das Mentalidades passou a representar uma ampliação dos estudos sobre a ação histórica. Nota-se a nítida relevância que obteve a obra do historiador italiano Carlo Ginzburg nesta perspectiva. Percebe-se desta maneira, a incorporação de indivíduos e coletividades marginalizadas dentro do discurso histórico:

Temas antes impensáveis para a historiografia, como a sexualidade, as lágrimas, a loucura, e mesmo a feitiçaria e os cultos agrários, passaram a fazer parte do universo dos historiadores. Essa história nova rompeu os limites impostos pela história tradicional à pesquisa histórica (BERUTTI, 2009, p, 44)

A partir daí muitas mudanças foram ocorrendo e novos métodos e abordagens surgindo. De modo semelhante ao que aconteceu com a História das Mentalidades, observamos as significações da microhistória. Essa proposta conduz a um debruçamento sobre os temas deixados à margem, perante os recortes minúsculos, sejam eles: (VAINFAS, 2002, p. 106) “a história de indivíduos, comunidades, pequenos enredos construídos a partir de trama aparentemente banais, envolvendo gente comum”.

Esse panorama direciona o historiador a assumir o papel de pesquisador de evidências incertas e banais, com uma valorização de fontes e documentos, possibilitando a utilização de fontes orais. A ênfase desta centralidade recai, predominantemente, no interesse por determinados temas não convencionais, tudo isso associado, especialmente, a transferência da atenção do historiador para o espaço aberto do cotidiano.

Transparece-nos uma percepção que se esvai em uma espécie de revigoração, a partir do qual temas e problemáticas da história das mentalidades passaram a impor um sentido de herança através dos microrrecortes que se constituíram como um refúgio para as mentalidades. Atenta-se, portanto, para a “vida privada”, “história de gênero”, “história da sexualidade”, etc.

Encontramos aqui, a menção feita à chamada Micro-História identificada enquanto outro refúgio, bem como uma das manifestações da história das

mentalidades. Porém, na avaliação do autor, o grande refúgio da história das mentalidades foi, de fato, a História Cultural. Uma segunda característica revela a aproximação com aquilo que é popular, apresentando-se assim como uma “Nova História Cultural”. Em seguida, toma-se conhecimento, também, da percepção envolvendo a preocupação no resgate do papel das classes sociais, bem como na sua caracterização enquanto uma história plural.

A cultura viria, portanto, relacionada às tradições, os ritos e o cotidiano das classes populares. É a partir desta compreensão que se tem acesso a história cultural. Há, portanto, uma relevância que se faz presente nas temáticas abordadas a partir desse momento, bem como nas fontes utilizadas: a história da sexualidade, a escravidão e o cotidiano tornam-se pontos, eminentemente, imbuídos de inspirações da História Cultural. E aqui, a temática da alimentação encontra respaldo historiográfico.

Fazendo parte, agora, do campo de alcance da História Cultural, a comida perpassa o viés da Historiografia, tanto na forma de percebê-la como de tratá-la nas pesquisas e estudos. A tendência crescente pela análise dos fenômenos culturais permitiu inserir as discussões sobre a gastronomia perante o olhar e a escrita do pesquisador. Então, se faz relevante considerar que o campo da Nova História Cultural se constitui enquanto uma perspectiva teoria atravessada pelo conceito de cultura. Como bem nos mostra Barros:

Ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual, ou um artesão. A própria linguagem, e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social, embasam esta noção mais ampla de cultura. ‘Comunicar’ é produzir cultura, e de saída isto já implica na duplicidade reconhecida entre cultura oral e cultural escrita (BARROS, 2003, 146).

Posicionamento como este nos leva a refletir sobre o significado presente no conceito de práticas culturais e, de modo geral, o conceito de cultura. É impossível falar de cultura sem citar a obra ‘*A cultura no Plural*’ do Certeau (1995). Para o autor a cultura se dá no Plural, ou seja, parte-se do princípio de pluralidade, o qual perpassa por toda a extensão do social. A cultura, portanto, se dá pelos sujeitos.

Ele desconfiava da visão, tão generalizada, que concebia a ação cultural e social como chuva benéfica que levava à classe popular as migalhas caídas da mesa dos letrados e dos poderosos. Estava

igualmente convencido de que nem a invenção, nem a criatividade são apanágio dos profissionais do assunto e que, dos práticos anônimos aos artistas reconhecidos, milhares de redes informais fazem circular, nos dois sentidos, os fluxos de informação e garantem esses intercâmbios sem os quais uma sociedade se asfixia e morre (CERTEAU, 1995, p. 9).

Segundo Duran (2007, p. 120) “Certeau considera que toda atividade humana pode ser cultura”. A percepção certeuniana acerca desse fluxo de informações que atravessa a sociedade veio demonstrar, claramente, a multiplicidade resultante na ação cultural. Com isso, torna-se evidente que a escrita plural da qual nos fala Reis (2006) é diversa.

Enfatiza-se a necessidade de se lançar olhares não apenas para as instâncias oficiais de práticas culturais, mas também, de modo incisivo, as representações que caracterizam a sociedade. Neste entendimento, são tomadas enquanto práticas culturais: os modos de comer, de se portar à mesa, o preparo das refeições, as experiências com filmes, bem como a própria prática de ir ao cinema.

Seguindo essa linha de entendimento, pensamos nas contribuições oferecidas pela História Cultural, no sentido da construção e reflexão de vários discursos, em uma formação discursiva que implica uma rede interdisciplinar. Pensa-se hoje, cada vez mais, nas inovações propugnadas no campo historiográfico, bem como a expansão da capacidade expressa sob aspectos possíveis do trabalho do historiador.

Torna-se possível construir uma história a partir da própria intervenção nas análises, feita agora, com todos os documentos. Há várias perspectivas nas quais essas interpretações podem ser pensadas: desde um poema até mesmo um material arqueológico. É sob esta perspectiva que se debruça a contribuição francesa para o deslocamento da história em direção a uma renovação dos estudos historiográficos.

É no cotidiano, no valor das estratégias de um local, que estão as bases para os estudos culturais. Repensar as vivências humanas, é (re) significar o próprio sentido e a compreensão de uma determinada representação social. É pensar, como afirma Pesavento (2008), nas formas pelas quais os homens expressam a si e ao mundo.

Estes novos paradigmas, fizeram com que Clio se apresentasse como a possibilidade da busca do resgate das minúcias cotidianas, pois como endossa

Certeau (2008), as práticas cotidianas permitem desvelar elementos culturais. O historiador dedica assim, uma importante parte de sua obra analisando as “maneiras de fazer cotidianas”. Essa inventividade se dá graças ao que ele chama de “artes de fazer”, nos mostrando que o ser humano inventa o cotidiano com “mil maneiras de caça não autorizada”.

No cotidiano, podemos perceber e compreender o cinema e a alimentação. Essa compreensão se efetiva à medida que convivemos diariamente com os recursos visuais e com os saberes alimentares. Vê-se, portanto, que é possível considerar tais práticas através da criação de significações sobre aquilo que os sujeitos fazem cotidianamente. A linguagem cinematográfica se concretiza, por exemplo, como expressão de lazer e entretenimento, ressaltando ainda seu caráter educativo. Já por outro lado, identificamos neste mesmo cotidiano o sentido da alimentação atravessado pela noção de arte, que parte da vivência dos sujeitos e a forma na qual estes se relacionam com a comida.

Em primeiro lugar, faz-se necessário dizermos que o cotidiano, segundo as discussões certeunianas é aquilo que nos é dado a cada dia, logo, todas as práticas cotidianas configuram-se como cultura. Traçando como meta de análise essas relações cotidianas e sociais enquanto sistemas simbólico-culturais que, a partir de costumes, hábitos e ademais relações sociais que surgem e encontram-se intrínsecos aos moldes culturais, emergem certas implicações que respingam eventual e considerável ação-interpretativa nos códigos envoltos à linguagem cinematográfica.

Dessa forma os recursos audiovisuais tornam-se fonte essencial nas mãos do historiador, entendidos como constitutivas do fazer histórico “na medida em que o historiador possa perceber a realidade bruta por trás da obra lapidada” (NAPOLITANO, 2008, p. 243). O cinema, pois, vem adquirindo um lugar relevante na prática docente, apontando um novo percurso analítico para pensar e praticar o ato educativo e afirmando-se como um valioso instrumento para o fazer historiográfico. Deve-se dizer, então, que as películas assumiram uma posição fundamental na aprendizagem, esboçando um campo privilegiado para as discussões.

Assim, as escritas sobre o cinema nos levam a pensá-lo como um produtor de saberes plurais que transfere as relações de sociabilidade e os significados que trás sob a tela. As produções cinematográficas carregam em si muito mais do que

simples entretenimento. Está, pois, carregada de intenções, discursos, relações de poder e saber que se entrelaçam constantemente na trama. Estas perspectivas estão alinhadas, conforme preceitua Foucault (2013), com a análise das formações discursivas. É necessário, assim, ir além do exposto, extraindo da imagem as intencionalidades que encontram-se imersas.

Um enfoque abrangente contribui com novas peculiaridades na abordagem do saber histórico, o qual se torna notável na representação dos eventos e personagens enraizados no curso da história. O campo da história apresenta-se, pois, aberto, multifacetado e imerso em complexidades. A indagação posta por Pesavento (2008) no livro *“História e História Cultural”* reflete, claramente, o percurso percorrido por Clio diante das alterações ocorridas a partir dos anos 90. Qual seria, portanto, o perfil de Clio? Como caracterizar o âmbito historiográfico face aos paradigmas que emergiam e declinavam em meio ao processo de construção do conhecimento?

Não seria exagero afirmar que a autora conduz-nos a lançarmos olhares sobre recortes que viriam a compor uma espécie de quebra-cabeças. Ao entrelaçar diferentes perspectivas a história cultural contribui, assim, para a formação de um novo campo para a História que expanda suas possibilidades. Com esses direcionamentos que passaram a surgir junto com as modificações decorrentes surge a nova historiografia brasileira, onde os aspectos sociais e culturais tomam uma maior proporção na escrita, possibilitando a abertura acadêmica para esses “novos” debates e questionamentos.

O âmbito da historiografia brasileira já se mostra aberto aos estudos ligados ao cinema, torna-se evidente, com isso, que a temática vem, cada vez mais, adquirindo privilégio enquanto abordagem relevante ao exercício do historiador. São múltiplas as dimensões a serem consideradas para a compreensão das relações tecidas no âmbito da História, incluindo entre outros aspectos o sentido adquirido a partir da percepção das imagens e dos novos olhares lançados para esse recurso.

À medida que se amplia o campo de possibilidades para o ensino de História, mais visível torna-se a constituição de um espaço de síntese. Logo, refiro-me às aproximações temáticas e os diálogos construídos com base na perspectiva cultural. Chamo atenção para o conceito de síntese enquanto unificação, por meio da qual o fazer historiográfico abre-se em perspectivas para outros campos.

Segundo Vainfas (2011, p. 146) “A chamada Nova História abriu-se de tal modo a ‘outros saberes’”, transportando assim os historiadores para outros campos. O campo da história apresenta-se, pois, aberto, multifacetado e imerso em complexidades. É o que afirma Barros (2011) no livro *O campo da história: especialidades e abordagens*:

O oceano da historiografia acha-se hoje povoado por inúmeras ilhas, cada qual com a sua flora e a sua fauna particular. Ou, para utilizar uma metáfora mais atual, podemos ver a Historiografia como um vasto universo de informações percorrido por inúmeras redes, onde cada profissional encontra a sua conexão exata e particular (BARROS, 2011, p. 9).

Graças à essa ampliação do campo das fontes, a história tornou-se um extenso espaço voltado para a possibilidade de uma “história total” fazendo, portanto, com que Clio se apresentasse como a possibilidade da busca do resgate do trabalho do historiador. Essa interpretação mostra-se, bastante, interessante na medida em que alarga-se o campo de visão historiográfico, dando-lhe ênfase nas dimensões do social e do humano. Este modelo conduz, também, à identificação das discussões propugnadas por Pesavento (2008). Para a historiadora, uma via nesta perspectiva converge para a imensa visibilidade transferida à História Cultural a partir dos novos campos temáticos. Como afirma a autora:

Este, talvez, seja um dos aspectos que, contemporaneamente, mais dão visibilidade à História Cultural: a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes (PESAVENTO, 2008, p. 69).

Ao refutar essa ampliação do fazer historiográfico, reconhece-se a pertinência da inserção do cinema enquanto campo de estudos e pesquisas. E por tais razões, admite-se uma produção historiográfica, cada vez mais, imersa em temáticas e abordagens teóricas, principalmente, no que se refere às produções cinematográficas. Como alega Nóvoa (1995): “somente nos anos sessenta e setenta do nosso século é que começou a se afirmar uma nova concepção que admitia tratar a história, enquanto processo, utilizando o filme como documento”. Daí a necessidade de inserir o conceito de cinema na discussão. Nesse aspecto é

emblemática a passagem postulada por Costa (2003) acerca do significado presente na linguagem cinematográfica. Segundo o autor:

Sobre o cinema podemos dizer muitas coisas: que é técnica, indústria, arte, espetáculo, divertimento, cultura. Depende do ponto de vista do qual o consideramos. Cada um deles é igualmente fundamentado e não pode ser negligenciado (COSTA, 2003, p. 28).

O cinema seria, portanto, um sistema simbólico de produção e reprodução de significações, a partir do qual são construídos discursos, subjetividades e emoções. Maheirie (2002, p. 38) afirma que “A possibilidade humana de se emocionar é, sem dúvida, uma possibilidade de apreender o mundo”. É nesta compreensão que as experiências desenvolvidas em torno dos filmes ganham relevância.

Nesta incursão, é interessante observar que o cinema se impõe, consideravelmente, enquanto uma prática cultural que envolve expectativas e ideologias. É sabido que o cinema se abre em possibilidades que permitem identificá-lo para além do aspecto de diversão. Logo, torna-se impossível dissociar a representação do real da linguagem fílmica. Esta percepção é um tanto imprescindível para que possamos identificá-lo como sendo a arte do real. A definição deste termo resulta, exatamente, da representação da realidade vivenciada pelo expectador através do movimento das imagens e da identificação do sujeito com aquilo que está sendo exposto.

As representações simbólicas construídas sobre o cinema são elaboradas na coletividade, explicitando assim as relações e impressões surgidas pelo contato com as imagens em movimento. Costa (2003, p. 17) notifica que “no começo do século XX, o cinema inaugurou uma era de predominância das imagens”. Vê-se, hoje, o poder assumido pelo discurso imagético, o qual se impõe enquanto um estímulo visual diante do processo educacional.

Para tanto, convém destacar as proposições de Ferro acerca deste posicionamento que toma a imagem como documento. Segundo o autor é preciso “considerar as imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las” (FERRO, 1995, p. 203). A imagem em movimento e, conseqüentemente, a representação histórica através desta introduz a viabilidade do trabalho com filmes.

Essa colocação presume a produção de efeitos diversos nos sujeitos colaborando, portanto, para a efetivação da cultura visual imersa na sociedade contemporânea. Desse modo, percebe-se, através dessa reflexão, o forte vínculo estabelecido entre a arte visual e o sujeito. Primeiro por atingir um elevado nível de propagação, e segundo por estar permeado de símbolos e significados, visto que:

O cinema tem como especificidade a presença fundamental de uma linguagem que transmite ao espectador uma relação entre o espetáculo ou a sequência de imagens e a representação do real. De fato, o cinema é uma linguagem da arte, e ela nunca aparecerá por si só, mas estará vinculada em todos os sentidos a outros sistemas de significações, que são culturais, sociais, perceptivos, estilísticos. É preciso frisar essa relação com o espectador, o qual é fator essencial no desenvolvimento do cinema, e conseqüentemente dos fatores que também fazem parte da linguagem cinematográfica, como estes sistemas de significações (OLIVEIRA; COLOMBO, 2014, p. 17).

É neste sentido que o cinema oferece à narrativa histórica uma nova abordagem, ao apoiar no recurso audiovisual eminentes discursos e possibilidades de interpretações. O discurso imagético, neste sentido, estaria vinculado à conhecimentos e experiências advindos da linguagem cinematográfica e disseminados por todo o contexto social. Em sua condição discursiva, o filme impõe-se, assim, como uma linguagem que se efetiva enquanto unidade real de comunicação através das formações enunciativas e das batalhas discursivas, o que segundo Teixeira (2006, p. 263) “era o que dava ao cinema sua consistência narrativa”.

Concernente à tal identificação, passa a coexistir inúmeras possibilidades de tratamento referentes ao discurso audiovisual. Dentre as variadas possibilidades, Nóvoa (1995, p. 106) destaca que “quando o historiador passou a observar o filme, para além de fonte de prazer estético e de divertimento, rapidamente ele o percebeu como agente transformador da história e como registro histórico”.

Situando-se nesta discussão, Ferro (2010, p. 9) pontua que: “[...] quando se cogitou, no início da década de 1960, a ideia de estudar os filmes como documentos, e de se proceder, assim, a uma contra-análise da sociedade, o mundo universitário se agitou”. Isto porque havia uma clara relação entre o escrito e a imagem que, pela primeira vez, emergia enquanto um documento imerso em uma sociedade que ora o recebia, ora o produzia.

Contudo, somente a partir dos anos 70 é que o cinema eleva-se à categoria de objeto sendo, de fato, introduzido ao campo historiográfico graças às reflexões de Ferro (2010). Como efeito, assiste-se, consideravelmente, a uma mudança no lugar ocupado pelos historiadores bem como na utilização das novas fontes postas diante do trabalho histórico.

As representações simbólicas construídas sobre as imagens, neste momento, elevam-se de tal modo no campo das discussões, pontuando o interesse em se lançar olhares para este recurso. Deve-se levar em conta, portanto, segundo o autor, que todo filme deve ser analisado pelo historiador, independente do gênero, na constituição de sua dimensão enquanto fonte histórica.

Neste percurso se faz interessante destacar a relevância assumida, especificamente, pelo Documentário no cenário das pesquisas e, de modo especial, na feitura e desenvolvimento desta investigação. Põem-se em foco algumas considerações pertinentes acerca deste tipo de gênero audiovisual ressaltando, de início, a própria definição do conceito. Sobre isso, argumenta Ramos (2008):

[...] podemos afirmar que o documentário é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós, espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados (RAMOS, 2008, p. 22).

A obra fílmica nesse viés impõe uma clara representatividade da realidade exibida pela perspectiva do audiovisual sendo, portanto, uma linguagem que adquire valor educativo. A representação objetiva proporcionada pelo Documentário institui uma dimensão discursiva que direciona-se à uma função enunciativa definida, consideravelmente, através da ficção.

Em sua singularidade, o campo documentário em seu estatuto discursivo toma, de forma incisiva, asserções que possibilitam situá-lo na designação da realidade. É possível inferir, assim, que o Documentário permeia a relação entre a linguagem propagada pelo produto fílmico e o real. Como destaca Ramos (2001, p. 197) “o discurso documentário seria uma narrativa com imagens, composta por asserções que mantêm uma relação, similar a esta, com a realidade que designam”.

Ao pensar a ficção neste viés somos conduzidos a estabelecer uma espécie de compromisso com os fatos que são apresentados neste gênero, de modo a tomar o documentário transformando-o “em uma narrativa que encante e não apenas informe o espectador” (MATOS; GUERRA, 2013, p. 3). Nesta perspectiva, diante da representação da realidade em um documentário, a inserção do aspecto alimentar na narrativa documental permite construir um espaço de ficcionalização, eminentemente, associado com a dimensão objetiva do real, em relação as nossas experiências estabelecidas com a comida. A asserção documentarista na abordagem da alimentação traz, portanto, uma aproximação da realidade a qual está sendo representada na tela.

Ao edificar uma discussão acerca da interação entre a narrativa documentária e a cultura alimentar para a dimensão educativa, expõe-se enunciações que apontam para o caráter de aprendizagem que emana de tais produções. Deparamo-nos, assim, com uma representação da realidade que coloca a linguagem audiovisual à favor da construção de narrativas que levem em conta a sensibilidade e as experiências dos indivíduos. Trata-se, portanto, de tomá-los enquanto objeto de pesquisa.

Com base nessas considerações, observamos que as relações entre cinema e História e, de modo, especial a percepção da linguagem cinematográfica enquanto objeto de estudo e pesquisas tornam-se consideravelmente relevantes para se pensar a ampliação das discussões acerca da temática. Percebe-se, que o cinema tem imposto uma nova forma de efetivação do trabalho historiográfico nos últimos anos. Há que se considerar que em várias introduções de trabalhos e pesquisas sobre o assunto, o cinema pensado do ponto de vista da História Cultural, permitiu um diálogo ampliado no tocante ao ensino de História.

Tal premissa aplica-se a uma veemente defesa presente na necessidade de se trabalhar com a perspectiva fílmica no campo educacional, uma vez que a renovação metodológica presente na área educacional a partir da linguagem imagética e, de modo especial, da linguagem cinematográfica se faz sentir em espaços de discussão e reflexão, ampliando os diálogos interdisciplinares que contribuem no processo de ensino-aprendizagem.

Neste caso, o papel central do docente aponta para uma renovação que o direciona à saberes plurais, permitindo-o acessar uma maior variedade de recursos tecnológicos de modo a (re)significar sua prática em sala de aula. A construção do

conhecimento alia-se ao uso tecnológico uma vez que busca-se atingir a aprendizagem por meio das renovações metodológicas inseridas no espaço escolar.

Pensando nisso, a partir de uma breve pesquisa nas produções historiográficas, tomamos conhecimento de um ambiente, imensuravelmente, amplo no tocante à abertura elucidada pela Nova História Cultural. Diante da amplitude de trabalhos nesta linha de abordagem observamos, gradativamente, o surgimento e a efetivação de discussões, bem como de escritas sobre a linguagem cinematográfica. Neste sentido, torna-se conveniente trazer ao campo de análise algumas das produções mais recentes acerca do cinema e sua relação com o fazer histórico.

No caminhar das leituras e pesquisas foi possível reverenciar desde artigos científicos, incluindo dissertações de mestrado. Neste contexto, destacam-se trabalhos que buscam ressaltar o caráter pedagógico do cinema enquanto discurso imagético, recurso didático na sala de aula e, de modo particular, enquanto fonte histórica. Santos (2008) tece reflexões pertinentes acerca do modo como o cinema possibilita pensar os conceitos de memória e passado.

No trabalho intitulado *“Memória filmada: Estudo do documentário de Eduardo Coutinho como possibilidade de entrecruzamento entre as narrativas histórica e cinematográfica”*, a autora evidencia uma compreensão que perpassa pelo viés do cinema como fonte nas mãos do historiador, propondo pensar na relação estabelecida entre a narrativa cinematográfica e histórica e na forma como “o historiador foi acolhendo os filmes como uma possibilidade de valor documental” (SANTOS, 2008, p. 17).

O trabalho da pesquisadora Silva (2010) insere-se dentro os estudos que pontuam as aproximações entre cinema e educação. Aqui, o objetivo proposto foi pensar sobre os discursos pedagógicos imersos no cinema para trazer questões acerca do currículo. A autora afirma em sua narrativa que tem como título *“O cinema como objeto de saber/poder no currículo da Educação Básica da rede pública de ensino da cidade do Recife”*, que as questões primordiais que conduziram a pesquisa, pautam-se na reflexão do “cinema enquanto processo educativo; o cinema como um discurso curricular” (SILVA, 2010, p. 18).

Assim, com tal estudo, evidencia-se a intenção acadêmica cada vez mais atuante em se pesquisar a linguagem fílmica no campo educacional. Ainda nesta perspectiva, o trabalho *“História e Cinema: encontro de conhecimento em sala de aula”*, de autoria de Freitas (2011) e apresentado ao Programa de Pós-Graduação

em Artes da Unesp, se propõe a discutir sobre a utilização do cinema na sala de aula.

Pelo espaço crescente que o cinema vem ganhando nos últimos anos, na medida em que destaca seus aspectos culturais, sociais e educativos, torna-se salutar discorrer sobre as possibilidades presentes na estreita relação entre cinema e História, refletindo questões que abrangem a escola e, de modo especial, o ensino de História na EJA. Esses discursos fundamentam a relevância que tal abordagem detém no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem. Vejamos com isso a preocupação em repensar as práticas educativas diante de um cenário que se mostra inovador no tocante aos métodos aplicados em sala.

É interessante assinalar que a escola enquanto espaço de aprendizagem adquire uma relevância expressa na forma em que o ensino é conduzido face às inovações metodológicas. Por isso merece menção, em se tratando do campo de ensino de História, o enfoque direcionado à função da escola como expressão do conhecimento construído com base na perspectiva fílmica e alimentar.

Condicionado pela interdisciplinaridade, o ambiente escolar traduz-se pelo mútuo diálogo promovido entre os vários sujeitos que compõem a esfera educativa, podendo ser considerado, ainda, instrumento de ação social e formação identitária. É ideal perceber este espaço como o resultado do conjunto das relações sociais, que requer o contato mútuo entre os sujeitos que o compõem. Como nos diz Charlot (2013, p. 180) a educação “é também socialização”.

A ação educacional constitui-se enquanto determinante nos processos de construção das identidades dos sujeitos educativos, em que nelas são permeadas múltiplas facetas das práticas do educador. Desse modo, a partir da ação do docente, é possível desenvolver na sala de aula ações direcionadas na formação dos indivíduos, pensando a respeito da formação integral dos indivíduos. É interessante perceber o lugar que a escola ocupa quando o assunto é a formação dos sujeitos. Pensa-se hoje, cada vez mais, no papel assumido pela escola. Sobre isso, afirma Santos (2012):

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos

discentes a capacidade de se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem (SANTOS, 2012, p. 19).

Tal quadro representa a escola como espaço de construção e reconstrução, no qual o sujeito torna-se elemento primordial das ações pensadas e desenvolvidas. Do ponto de vista social e cultural, esse processo educativo se dispõe para receber e realizar novas práticas que se apresentam diante da aprendizagem, passando a considerar as mudanças repercutidas no cenário da escola e, principalmente, no contexto curricular.

A associação entre cinema e História, em virtude da posição social assumida pela escola, passa a ser vista como abordagem indispensável para o aprimoramento do ensino de História, particularmente, em termos de desenvolvimento social, cultural e educativo. Há, portanto, um cenário que já abarca novas concepções e temáticas para se pensar a educação, baseadas sob diferentes diálogos.

Esses atravessamentos temáticos nos permitem argumentar e defender as potencialidades existentes entre a narrativa documentária e a alimentação como ferramentas pedagógicas. Assim podemos tomar essa associação, que torna o recurso audiovisual e a cultura alimentar como conteúdos de aprendizagem, enquanto um viés que propicia a reflexão de uma realidade na qual os sujeitos que compõem a EJA estão inseridos.

O campo interdisciplinar que conduz essa investigação eleva a linguagem cinematográfica e o cenário da alimentação para a construção de práticas pedagógicas e recursos didáticos pensados para a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. Sem dúvida, o diálogo e a troca de experiências são indícios relevantes para o trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino, pontuando uma série de contributos proporcionados pelo desenvolvimento desta abordagem: o reconhecimento das práticas locais, das vivências e experiências com a cultura alimentar e o recurso audiovisual; a integração e a aprendizagem provocadas com os sujeitos participantes, bem como a possibilidade de trazer novas linguagens para o ensino renovando, de modo singular, a atuação do professor. A relação, pois, agora se refere à sala de aula da EJA.

1.2 Cinema e ensino: O filme enquanto linguagem pedagógica na EJA

Uma vez apresentado no viés de interesse da pesquisa histórica, o cinema passa, conseqüentemente, a expor também seu posicionamento em relação ao campo de ensino. O reconhecimento de uma indiscutível linguagem cinematográfica disponível ao fazer historiográfico retrata e afirma uma extrema valorização, estabelecendo assim, novas possibilidades para melhorar as condições de ensino. Ao mesmo tempo em que surge o interesse em desenvolver atividades educativas a partir da linguagem do cinema observa-se, ainda, um aprendizado de História que, cada vez mais, se associa ao desenvolvimento de habilidades fundamentais, desde um debate sobre um determinado tema até a interpretação de imagens, músicas e personagens envolvidos em uma trama.

Neste ínterim a especificidade apresentada pela Educação de Jovens e Adultos merece um destaque especial. As discussões sobre as práticas presentes na EJA, bem como a problematização da modalidade de forma geral, apresentam-se de forma bem interessante para se pensar a educação contemporânea. Ao contemplar atividades que exigem uma renovação metodológica, bem como também uma mudança na postura do docente em turmas de jovens e adultos, percebe-se que tais experiências nos levam a concluir que a atenção voltada para esta modalidade vem enriquecer o processo de ensino aprendizagem no ambiente da escola. Há que se considerar, como primeiro passo, o reconhecimento da EJA como parte integrante da educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é relativamente recente no tocante à sua denominação, muito embora saibamos que, desde o Brasil Colônia já era mencionada e, por vezes, praticada, principalmente no que diz respeito ao ensino religioso (CUNHA, 1999). Neste contexto, o adulto analfabeto era identificado como um ser inferior, psicologicamente e socialmente estando, desse modo, fadado a sofrer a carência econômica, política, jurídica e educacional.

Atualmente, após várias mudanças pelas quais passou a EJA ao longo do século, seja ao nível de regulamentação social ou ao nível de propostas metodológicas para aplicação social da mesma, a modalidade torna-se destinada aos indivíduos com idade igual ou superior a quinze anos, que não foram contemplados com a educação regular durante o período infantil. Neste sentido, a EJA se coloca com a finalidade básica de suprir a carência escolar daquele grupo de

peças que foram excluídas do processo formal de escolaridade por motivos diversos, propiciando-lhes o acesso ao conhecimento através da reflexão crítica acerca da sua própria realidade.

Observa-se, com isso, princípio, que a modalidade firmou-se à margem do ensino regular apresentando, muitas vezes, uma preocupação direcionada ao problema do analfabetismo. Com essas considerações, Silva (2012) em seus escritos sobre a EJA como modalidade específica de educação, pontua que:

Já a partir dos anos 1960 os exames de madureza e os supletivos ajudaram a dar maior visibilidade ao ensino de jovens e adultos, mas sua institucionalização ocorreria apenas na década de 1990, em função da nova Lei nº 9.394/96. Dessa forma, o ensino de jovens e adultos pôde se consolidar nos âmbitos municipal e estadual como modalidade regular de educação (SILVA, 2012, p. 10).

Trata-se, de fato, de uma modalidade específica de educação que traz em seu cerne um público, eminentemente, peculiar e plural. Com base no Art. 37º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação): “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (2016, p.15). Com identidades e objetivos diversos, o alunado da EJA encontra-se inserido em uma dada realidade social que revela-se como referência ao seu fazer educativo. Cumpre ressaltar o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/96) ao mencionar a EJA, que em seu art. 3º determina, dentre os princípios que devem servir de base ao ensino:

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; [...] garantia de padrão de qualidade; [...] valorização da experiência extra-escolar; [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, art. 3.).

Tais pressupostos orientam, pois, para um ensino de caráter mais global, onde o adulto analfabeto é ajudado a organizar reflexivamente o pensamento a partir de suas experiências. O referencial de conhecimento parte daquilo que o aluno traz para a sala de aula: suas vivências, seu cotidiano, seu trabalho e suas memórias. Para pensar, pois, a inclusão social dos sujeitos torna-se necessário lançar olhares especiais para o aluno da EJA. Sobre isso, chama a atenção Coelho e Fiamenghi Júnior (2012, p. 473) “o aluno que busca a EJA é sujeito histórico-cultural, vivenciou inúmeras experiências durante sua vida e, por meio delas, construiu sua identidade”.

O aluno não adentra, pois, na escola vazio de significados, ele já traz experiências múltiplas vivenciadas no decorrer de sua vida. É importante pensar essa carga sociocultural, também, a partir do currículo. De acordo com a proposta curricular do ensino de História para o segundo segmento da EJA:

A importância do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos remete a duas questões básicas: a primeira refere-se à posição ocupada por essa modalidade de educação no âmbito das políticas educacionais e no próprio contexto escolar ao longo da história da educação brasileira; a segunda exige compreender como, para essa modalidade de educação, construiu-se (ou não) uma especificidade de objetivos, conteúdos e métodos para o ensino de História, nas relações entre esse ensino, a instituição escolar e a sociedade (BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96).

Ao recorreremos ao perfil dos alunos e alunas da EJA, evidenciamos alguns pontos interessantes. Primeiro, levamos em consideração a visão de mundo do alunado inserido nesta modalidade de ensino, pensando acerca de suas múltiplas identidades. É preciso enxergá-los a partir dos seus lugares sociais: mães, pais, trabalhadores, idosos e jovens. Essa primeira percepção e acolhimento permite, consideravelmente, que a prática docente se ajuste de acordo com o público que se pretende atingir.

A heterogeneidade é a marca principal desta modalidade de ensino, sendo necessário moldar as ações e objetivos a serem aplicados para que se obtenham resultados ao final do ano letivo. Com isso, trata-se de atentar-se as particularidades, valores e aprendizados trazidos por cada sujeito, a partir de suas experiências vividas na cotidianidade. A esse respeito, destaca Monteiro e Moura (2012):

Nessa perspectiva, percebemos que a identidade se constrói e reconstrói a partir das vivências e suas relações sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais do sujeito com o meio e com o outro. Portanto, considerar as histórias de vida dos sujeitos da EJA é indispensável para tornar o aprendizado significativo e próximo da realidade do aluno, pois negar as múltiplas identidades e experiências desses sujeitos seria excluí-los ainda mais do ambiente escolarizado (MONTEIRO; MOURA, 2012, p. 2).

Salientam, ainda, a relevância assumida pelo docente diante dessa pluralidade:

O papel do docente é de suma relevância no processo do reingresso dos alunos às turmas de EJA, visto que, o profissional docente que irá trabalhar com essa modalidade deve buscar uma formação integral capaz de fundamentar teoricamente, possibilitando identificar o potencial de cada aluno para que ocorra sucesso de aprendizagem. É necessário que esse profissional consiga associar os conhecimentos teóricos com a prática, visto que, a realidade que permeia sua ação precisa de profissionais capacitados capazes de entender o seu público diversificado. Logo, ensinar jovens e adultos, hoje, não é apenas ensiná-los a ler e escrever, mas oferecer-lhes uma escolarização ampla e com qualidade por meio de atividades contínuas, havendo uma preparação destes para o mercado de trabalho (MONTEIRO; MOURA, 2012, p. 8).

É importante considerar que tais posturas fazem da EJA “uma modalidade de ensino que necessita de políticas educacionais específicas que atendam a especificidade do aluno”. (MONTEIRO; MOURA, 2012, p. 10). Com o intuito de promover a inclusão social e garantir a aprendizagem e valorização da diversidade dos sujeitos em parceria com a gestão educacional, é possível reafirmar os direitos e garantias destinados à educação de jovens e adultos. Conferindo-lhe um caráter significativo, é notório o mérito adquirido e atribuído a realidade que circunda esta modalidade de ensino.

Ocorre, então, que a diversidade presente em turmas da Educação de Jovens e Adultos contribui, consideravelmente, para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Por isso mesmo, a história de cada aluno merece uma atenção especial. Busca-se atingir, assim, sentidos que encontram-se em um processo relacional de formação humana e que une teoria à prática. A sala de aula e a concepção de aprendizagem da EJA são diferenciadas, atingindo os sujeitos, seu estilo de vida, a realidade social, suas crenças e valores.

Partindo disto, requer um exercício pormenorizado de olhar para o outro para dar sentido às possibilidades de inferir mudanças naquela realidade. O contexto social não pode ser omitido, mas tomado enquanto parte essencial desta compreensão. Como nos diz Charlot (2013, p. 165):

Cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para atender o que está acontecendo em uma sala de aula ou o que está acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar essa história.

A experiência de vida constitui, portanto, o principal elo entre escola e sujeito. O processo educacional, deve se efetivar e ocasionar uma avaliação que

considere tais aspectos. O sujeito é assim um ser humano social que ocupa uma posição adquirida por pertencer a um grupo na sociedade. Porém, durante sua vida produz significados sobre si e o mundo construindo sua singularidade, uma vez que “o aluno é um sujeito que tem desejos” (CHARLOT, 2013, p. 166). Nisso:

Ela terá de levar em conta a realidade dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Considerar, por um lado, que cada grupo é formado por indivíduos com histórias pessoais, sociais, familiares, culturais, educacionais muito variadas (KRASILCHIK, 2005, p. 178).

Inevitavelmente, cada aluno traz consigo uma história de vida, que contribui de forma significativa para sua construção identitária e sua forma de enxergar o mundo. Suas crenças e saberes tornam-se fatores inseparáveis da prática educativa, uma vez que atenta-se para uma busca em garantir ao alunado um acolhimento de modo a respeitar sua origem sociocultural. Sobre as diferenças que permeiam a sala de aula e as identidades dos alunos, ressalta Candau (2015):

Apresentam formas de expressar-se, comportar-se, situar-se diante de distintas situações que questionam nossas formas habituais, socialmente constituídas, de lidar com elas. Diferenças de gênero, físico-sensoriais, étnicas, religiosas, de contextos sociais de referência, de orientação sexual, entre outras, se visibilizam e expressam nos espaços escolares (CANDAU, 2015, p. 59).

A autora tece uma discussão que nos leva a refletir alguns questionamentos: como enxergar os alunos? Como percebê-los em sala de aula diante de suas multiplicidades? A ênfase dessas questões traz um posicionamento que se apresenta como um verdadeiro desafio posto aos educadores, que pauta-se na superação de uma visão padronizada e, em geral, negativa acerca dos alunos. “Trata-se de abrir espaços que nos permitam compreender estas novas configurações identitárias, plurais e fluidas”, nos diz Candau (p. 59).

Também se deve apontar para os motivos que levaram os alunos a abandonarem a escola na idade regular e a faixa etária do alunado pertencente à essa modalidade. Este é um sinalizador para que se pense a respeito do dinamismo presente na sala de aula, uma vez que encontramos uma evidente distinção de idades. Como se sabe, a procura perpassa por alunos que comportam uma faixa etária equivalente à 16 anos, chegando a ultrapassar os 60 anos.

Neste íterim, é possível afirmar que as perspectivas e objetivos apresentados pelos sujeitos inseridos na EJA, são totalmente diversos, o que os leva a decidirem voltar à escola. Pode-se dizer que, boa parte desses alunos retorna à escola objetivando, principalmente, a conclusão dos estudos, enquanto outros regressam no intuito de adentrar no ensino superior ou aprimorarem os conhecimentos para o mercado de trabalho. As motivações são as mais variadas possíveis.

Encontramos, ainda, aquele grupo de alunos que procuram a modalidade com o propósito de conseguir tirar a CNH (Carteira Nacional de Habilitação), bem como na intenção de se firmar no mercado de trabalho, haja vista que hoje, muitos postos de trabalho, exigem escolaridade completa. Há, portanto, um panorama bastante diversificado no tocante ao interesse associado à procura por tal modalidade de ensino. Sobre esta demanda, considera Pierro, Joia e Ribeiro (2001):

Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 70).

Strelhow (2010) comunga desta ideia ao afirmar que:

Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como, exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar, que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz auto estima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão (STRELHOW, 2010, p. 50).

A realidade social apresenta-se, neste íterim, como consequência e fator decisivo desta dinâmica, haja vista o aumento da busca por uma identidade, pelo reconhecimento e aceitação de uma educação que se faz alento diante da realidade

concreta vivenciada por esses sujeitos, na qual abre-se espaço para aqueles que, por algum tempo, permaneceram afastados da escola. Reconhece-se, aqui, a relevância da reconstrução e reinserção social significada pelo retomar do tempo histórico expresso através dos estudos.

Neste percurso, observa-se uma voracidade por qualidade que se impõe na ânsia de garantir sentido para a educação. Moreira apud Macedo (2014) chama atenção de que “A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como umas das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade” (MOREIRA, 2010, apud MACEDO, 2014).

E sob esta perspectiva, torna-se possível observar a forma como a atuação docente se apresenta mediante o norteamento da ação educativa e de um currículo almejado enquanto uma base nacional. Considerando isso, a necessidade de se pensar um currículo que atenda as especificidades da escola e da comunidade, mas, sobretudo, a singularidade expressa pela modalidade de jovens e adultos, ganha um imprescindível destaque no campo educacional. A defesa por essa centralização bem como a importância da discussão curricular, encontra-se, segundo Macedo, voltada para a educação básica.

Em sua concepção, a educação expõe a experiência como o resultado de uma interação onde o sujeito é sempre um elemento ativo. O destaque se esvai, neste caso, para a área de Ciências humanas para a qual, segundo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), o ser humano torna-se o próprio protagonista da sua existência.

No caso da EJA, tal posicionamento implica em mudanças na própria maneira pelo qual os sujeitos se enxergam enquanto participantes do processo de ensino, mediante as novas práticas pedagógicas que se inserem no âmbito educacional. O aluno passa a se perceber atuando em um campo plural, assumindo uma posição dentro da sociedade e afirmando-se como cidadão. A realidade particular dos alunos se articula, agora, com outras dimensões do espaço da sociedade garantindo a existência de múltiplas e mútuas relações.

A posição ocupada pelo fazer docente postula que a educação deve ser pensada com um movimento constante, mutável e circular que se complementa de forma relacional na formação humana. A ação educativa se evade num tempo definido pelas relações entre educador e educando, pautadas no respeito, no afeto, na dialética incessante, bem como na construção de vínculos humanos. Esse

conhecimento se manifesta, claramente, na sala de aula quando direcionamos olhares para a Educação de Jovens e Adultos. É interessante observar que a postura docente neste caso adquire e implica um sentido de conhecer-se.

A característica do saber fazer, presente na prática educativa, se refere à realização de ações e de exercícios de reflexão sobre a capacidade de interagir em seu contexto, mais especificamente, o contexto escolar ao qual pertence o alunado. É importante estabelecer um vínculo direto entre o espaço social, político, cultural e econômico ao qual o aluno está imerso e o âmbito da escola, de modo a fazer com que o alunado sinta-se atuante, que tem uma história e identidade que também fazem parte daquele contexto. Ao mesmo tempo é importante que o saber do aluno se mescle ao saber escolar, constituindo-se em novos saberes.

No que tange o texto da Base, em relação ao aprendizado de História especificamente, observa-se o rompimento com uma dada visão eurocêntrica que até então persistia e um privilégio no que diz respeito à História local. O currículo de História viria, assim, abrangendo alguns esforços pedagógicos no intuito de levar o aluno a compreender, opinar, contextualizar, problematizar enquanto um sujeito crítico. A questão levantada por Macedo (2014) é a de que:

Está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulamentação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia (MACEDO, 2014, p. 1549).

A partir desse ponto fundamental, uma flexibilidade se impõe à organização didática, no intuito de mobilizar a integração do grupo. Cada momento e situação exposta em sala deve trazer em si o cuidado com a individualidade de cada educando. A curiosidade e o acolhimento das particularidades participam da aprendizagem, buscando sempre desenvolver os potenciais dos alunos, de forma a inseri-los no processo a partir da potencialização das aptidões, para que assim eles se descubram internamente. E sob esta perspectiva, convém lembrar-se das especificidades que as turmas de EJA apresentam.

A busca por estabelecer uma ligação atenta e comunicativa com a turma, objetivando conhecer os educandos, trazendo a afetividade e a escuta para a base da reflexão, tornam-se instrumentos indispensáveis na ação educativa. Assim, deve-

se levar em consideração aspectos como: faixa etária, contexto social, objetivos diante da disciplina e as experiências acumuladas de cada aluno. Por isso, é importante que o professor (a) organize sua prática objetivando acompanhar o ritmo da turma, levando em consideração a diversidade existente em suas aulas. É imprescindível que ocorra um planejamento curricular que corresponda às condições da turma na qual o trabalho será desenvolvido, de modo a criar estratégias que atinjam à todos de forma significativa. Segundo Sanceverino (2016):

A atitude do (a) professor (a) demonstra o reconhecimento e a importância que dá aos aspectos emocionais, afetivos e sociais da interação da vida de sala de aula, como parte integral da aprendizagem mediada. Aspectos que são fonte de significação, de pertencimento ao grupo e de identidade de si (SANCEVERINO, 2016, p. 465).

É preciso que o aluno se reconheça e atribua significados para as relações que estão sendo construídas em sala de aula. Para melhor balizar a afirmação acima, convém lembrar que alunos da EJA são sujeitos que permaneceram longe do ambiente escolar por um longo período e por motivos variados, sendo o retorno à escola um processo, por vezes, angustiante. Nesse caso, o ambiente da sala de aula torna-se um local estranho.

Com esse entendimento, se faz primordial uma readaptação para que o aluno sinta-se confortável diante desta experiência. É justamente pensando nessa prática que torna-se evidente que não basta somente repassar conteúdos em sala de aula, mas sim, também abordar conhecimentos mais amplos para que os alunos possam interpretar suas experiências e aprendizagens na vida social, oferecendo com isso, as condições para que o próprio educando aja sobre sua realidade.

Desmistificando a ideia de alunos que só se apropriam dos conhecimentos a partir da explicação do professor ou do livro didático, assume-se que o papel do educador não se limita à transmissão de conteúdos, mas na criação de um ambiente acolhedor, para que o conhecimento seja válido tem de ser compartilhado com o outro, assumindo assim uma posição libertadora. Assim, a escola situa-se como espaço vetor de realidades, não devendo, portanto, estar alheia à realidade e as experiências que os alunos trazem. Otimizando sua relação com a turma, o docente da EJA coloca-se em contato com o educando: suas experiências, seus conhecimentos prévios.

Esta prática evidencia uma ligação que une ambos os lados, onde as relações de parcerias são consolidadas. A comunicação mediante a relação subjetiva torna-se um fenômeno por excelência nessa didática, ao ponto do professor (a) colocar-se aberto (a) para novas aprendizagens. Esse posicionamento facilita, imensamente, a gestão em sala, uma vez que as ações compreendem aspectos como: observação, entusiasmo, respeito, planejamentos e acordos entre os sujeitos envolvidos.

A partir dessas considerações, constatamos o desdobramento de impactos diretos e indiretos vinculados a forma como a Educação de Jovens e Adultos se apresenta na contemporaneidade, de modo especial, no Estado da Paraíba. Esse quadro revela um considerável aumento dos programas voltados para a educação básica de adultos, apresentando uma finalidade primordial: a de colocar à disposição dos sujeitos excluídos do processo de escolarização, possibilidades de acesso ao ensino e alfabetização.

Ao mesmo tempo, esses pontos nos permitem discutir as questões pautadas nas dificuldades presentes no processo educativo da EJA. As dificuldades são representadas pelas mais diversas formas. De início, destacam-se problemas no que diz respeito aos investimentos direcionados à modalidade de Jovens e Adultos, a ausência, na grande maioria das escolas, de materiais básicos para o planejamento da aula, recursos audiovisuais, bem como a própria estrutura do espaço escolar que confere um ambiente desanimador.

Podemos também mencionar a própria realidade do alunado que compõe a EJA, haja vista que muitos trabalham durante o turno da manhã e, ao chegar o horário das aulas à noite, o cansaço mostra-se maior. Torna-se necessário, portanto, buscar soluções para os problemas que surgem e que proporcionam desestímulos ao decorrer do ano letivo.

A ênfase desta preocupação coloca como condição concreta as possibilidades de renovação das práticas docentes, que encontra terreno fértil nas atividades desenvolvidas a partir do filme e da cultura pensada com base na experiência alimentar. Neste sentido, a sala de aula torna-se o espaço ideal para uma renovação metodológica pensada, adequada e construída para o público da EJA. A mediação constitui-se em uma práxis que busca e cria situações para a potencialização do aluno e a aprendizagem do conteúdo trabalhado.

Pensando nisso, os filmes, como elementos de forte teor histórico e educativo, tornam-se fator imprescindível no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, incluindo uma nova forma de se pensar/praticar a ação pedagógica ao introduzir as condições fundamentais para que o desenvolvimento da aula se entrelace e facilite a aprendizagem.

A proposta do trabalho com a narrativa documentária para a representação da comensalidade no ensino da EJA realça a intenção em repensar a própria sala de aula bem como a forma como o professor ensina. O saber e o saber fazer do docente nesta abordagem estão, intrinsecamente, relacionados às atividades educativas planejadas e conduzidas com base no filme e nas práticas e saberes alimentares. Como pontua a pesquisadora Pimentel (2011) no livro *Educação e Cinema: dialogando para a formação de poetas*:

A linguagem do cinema aparece, então, como uma outra possibilidade comunicativa, afasta-se do registro da palavra para incorporar um novo elemento: a imagem, esta que nasce do movimento da câmera e da organização da montagem (PIMENTEL, 2011, p. 95).

É fundamental reconhecer a forte presença assumida pelas imagens na sociedade contemporânea e, de modo especial, no âmbito escolar. O contato com a imagem em movimento em meio à educação escolar sinaliza o quanto o cinema passa a desempenhar potencialidades de transmissão e produção de saberes no espaço pedagógico. Esse universo midiático introduz, pois, as condições fundamentais para que os conhecimentos assimilados a partir da experiência fílmica se entrelaçam em uma função formativa nas atividades educativas.

Os sentidos de mediação na EJA a partir do trabalho com a imagem e a linguagem audiovisual permitem a compreensão e intervenção das experiências em sala, revelando a importância e a condição dialógica que as atividades com o imagético proporcionam. Além disso, esse trabalho mostra-se de forma atrativa para o alunado, despertando-o o interesse pelo o que está sendo abordado.

Neste sentido, pode-se falar de um ensino de História acentuado pela eficácia representada pelos recursos audiovisuais que oferecem as potencialidades para o ensino. Viabilizasse, pois, uma leitura que permeia as discussões interdisciplinares apontando possíveis entrecruzamentos com outras propostas: História e cinema, fotografia, literatura de cordel, música e etc. A introdução das

tecnologias no ensino encontra-se associada à difusão informativa que passa a ser considerada, também, no espaço escolar. Segundo Bittencourt (2005) a música, por exemplo, têm sido utilizada com frequência como recurso didático nas aulas de História, sendo importante “por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência” (BITTENCOURT, 2005, p. 378).

Assim como a música, assumir a linguagem cinematográfica no espaço pedagógico possibilita a inserção de novos olhares tanto na escrita do historiador como na ação docente. Num contexto onde o ensino passa por várias interpretações interdisciplinares, suas práticas relacionadas aos recursos didáticos precisam ser repensadas e melhor adaptadas ao contexto da sala de aula. A introdução de filmes e documentários com teor histórico possibilita, neste caso, atribuir um caráter inovador ao ensino.

Com destacada produção, Souza (2012) aponta que o trabalho com filmes em uma aula de História coopera com a introdução de novos olhares ao conhecimento histórico, reconstituindo-o sob uma renovação metodológica relevante. Segundo o autor: “Estímulos visuais à imaginação histórica: é dessa forma que o cinema é tratado” (SOUZA, 2012, p. 78). É possível identificar a obra fílmica como um artefato cultural amplamente utilizado por alunos e professores na sala de aula e, de modo especial, no ensino de História. Ainda segundo o autor:

O trabalho do professor de história poderia partir dessas problemáticas, pois historiadores e professores não podem negar que as produções cinematográficas se configuram como emissoras, sob formas específicas, de um conhecimento histórico. O que se deve é buscar a compreensão de como este conhecimento está sendo transmitido, de que maneira pode influir sobre as visões os alunos constroem sobre os temas históricos (SOUZA, 2010, p. 30).

Tal representação, contudo, só adquirir maior visibilidade a partir do final da década de 80 em decorrência da influência da historiografia francesa quando “o cinema ganhará definitivamente espaço nas discussões pedagógicas” (NASCIMENTO, 2008, p. 5). Na medida em que o cinema se efetiva no espaço escolar, mais evidente torna-se sua relevância enquanto uma linguagem pedagógica. Não há dúvida, pois, de que a cada dia mais o campo educacional se mobiliza em torno da linguagem cinematográfica, adotando-a nas instituições de ensino como fonte de conhecimento.

Essa questão gera discussões interessantes, principalmente, referentes ao ensino de História. O imagético adentra, assim, nas aulas permitindo com isso elucidar variadas propostas que privilegiam a articulação entre os conteúdos de um filme e o ensino, afinal, como bem reverbera Duarte (2002, p. 94) “um olhar mais atento permite identificar em praticamente qualquer filme conteúdos e temas que interessam ao ensino de História”.

Em sua utilização com fins pedagógicos, o cinema passa a compor bem mais que um instrumento de entretenimento ou mera ilustração complementar. Uma questão central da reflexão aqui apresentada é a necessidade de incluir os filmes como recursos metodológicos aptos a facilitar o ensino. Esses discursos fundamentam, ainda, a possibilidade de produção de saberes múltiplos, no processo de ensino aprendizagem. É possível, portanto, pensar a educação com base no universo fílmico e imagético, uma vez que:

Filmes não são decalques ou ilustrações para “acoplarmos” aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam (Ibidem, 2002, p. 95).

É por esse caminho que o cinema se constitui como documento passível a ser incorporado à educação. Esse fato ganha mais significado quando o diálogo tecido passa a ser respaldado pela Lei 13.006 de junho de 2014¹. A partir daí, a exibição de filmes nacionais integrada à proposta pedagógica da escola tornava-se um fato possível ao propor que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola”. A justificativa para tal implementação viria, segundo Fresquet [2015?, p. 5], de algumas motivações do próprio senador, autor da Lei:

[...] o senador a justificou conferindo um lugar especial à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. O parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. A parte mais pedagógica da justificativa indica que “a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens de serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação, que é o deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que

¹ Projeto de Lei do Senador Cristovam Buarque (PL 185/08) que acrescenta o inciso 8º ao art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394, de 20 de dezembro de 1996.

mais facilidade apresenta para ser lavada aos alunos nas escolas. O Brasil, precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto”. Para ele ainda, “os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico”.

Isto, posto, já é possível compreender a relevância da aplicabilidade da Lei nas escolas de Ensino Básico no tocante à prática educativa com a inserção do cinema. A presença da linguagem midiática assume uma função que está diretamente relacionada ao processo de comunicação que firma-se na formação escolar.

Neste ínterim, a escola se impõe enquanto o elo principal e espaço privilegiado para o acesso ao cinema. E mais que isso, configura-se em novas possibilidades de linguagens na educação de jovens e adultos em um cenário efetivo de ensino-aprendizagem. O processo educativo neste viés passa a se constituir mediante a influência do sistema comunicacional que se põe diante da incorporação e aquisição de novos conhecimentos.

Com efeito, tais aproximações adquirem uma significância no seu fazer por meio de trocas, experiências e um ambiente que propicia aos sujeitos construir suas condições de aprendizagem. Pensar o cinema como um método de ensino e aprendizagem no cenário escolar traz para a educação contemporânea novos olhares para a construção do conhecimento.

Tal identificação permite assumir as novas metodologias como formas de educar, passando a serem compreendidas enquanto métodos de ensino aptos a contribuir no desenvolvimento dos alunos da EJA. A utilização dos recursos tecnológicos neste segmento propicia, assim, um maior envolvimento dos alunos com a proposta didática, permitindo-lhes um contato com as mídias que, até então, não fazia parte do seu cotidiano.

A relação entre cinema e ensino indica uma evidente renovação das práticas pedagógicas ao empregar o filme como recurso didático nas aulas de História. Pensa-se cada vez mais na sua constituição enquanto uma linguagem e também nos limites e possibilidades apresentados na sua abordagem em sala de aula. Chama-se a atenção, neste momento, para a influência dos meios audiovisuais e da cultura regional, ambos vistos como competências para a educação histórica,

notadamente, potencializada em um contexto educativo. Constrói-se, pois, uma ponte de aprendizagem entre o documentário e as aulas de História.

Frente a este quadro, passamos a refletir sobre as possibilidades presentes nessa inovação metodológica perante o processo de ensino-aprendizagem e, de modo especial, na realidade escolar. Agora, o que se apresenta na pesquisa histórica são potencialidades que circunscrevem a prática docente e permitem que esta seja pensada com base em outras metodologias.

Para além do discurso cinematográfico, as proposições sugerem ainda uma problematização em torno da cultura regional, especificamente, da cultura alimentar a qual passa a ser pensada em relação à perspectiva histórica e fílmica. A esse respeito, são significativas também as contribuições oferecidas pelo campo de saber gastronômico na discussão aqui realizada, sinalizando a comensalidade face aos procedimentos, recursos e alternativas utilizadas na sala de aula. Essa abordagem permite colocar o aluno (a) diante da sua realidade, a partir de práticas com as quais ele já se relaciona, vivencia e atribui significados.

A partir dessas reflexões iniciais, toma-se a percepção em torno da amplitude apresentada pela representação da alimentação no cinema cuja abordagem assenta-se na prática e formação docente. O propósito, agora, será observar as experiências construídas analisando-as metodologicamente, que permitirão pensar o nosso objeto, potencializando-o, assim, na área da educação e, de modo especial, no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Para a compreensão do nosso objeto de estudo passamos a expor o percurso escolhido para a estruturação e organização da pesquisa.

2. INTERFACES ENTRE ALIMENTAÇÃO E CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EJA: SOB REFLEXÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta os trajetos metodológicos que possibilitaram a efetivação do presente estudo. A atenção será colocada na forma como a pesquisa foi conduzida, buscando contemplar os sentidos fundamentais e específicos da modalidade de ensino privilegiada pela pesquisadora. Nessa direção, optou-se em classificar esses pressupostos em cinco momentos: (1) tipo da pesquisa; (2) delimitação do campo de estudo; (3) sujeitos da pesquisa; (4) fontes de pesquisa/procedimentos de coleta de dados e (5) trajetória da pesquisa. O propósito é observar as experiências construídas analisando-as metodologicamente, que permitiram pensar o nosso objeto, potencializando-o, assim, na área da educação.

2.1. Tipo de pesquisa

Sendo a metodologia o caminho necessário e imprescindível à elaboração da pesquisa, cabe aqui ressaltar como se deu o processo de investigação, considerando a abordagem técnica empregada de modo a conduzir o trabalho. O enfoque metodológico permite ao pesquisador organizar e estruturar o seu estudo de modo a proceder sua investigação conforme os métodos, instrumentos e procedimentos empregados em sua construção. Como é possível averiguar nos escritos de Minayo (1994, p. 16) “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

O desdobramento dessas abordagens influi, imensamente, nos olhares daqueles que se debruçam sobre o processo de aprendizagem. Sob a perspectiva de quem observa e participa do fazer educativo, as representações desta experiência construídas a partir das reflexões acerca do cinema e da alimentação adquirem uma plenitude no seu revelar-se, o que permite captar todas as nuances presentes na prática docente.

A ação pedagógica, então, funciona como base de constituição e formação humana. Neste contexto, o espaço educacional passa a determinar, influenciar e transformar as identidades dos sujeitos, possibilitando pensar o ato de educar como um criador de situações.

A posição ocupada pelas novas metodologias postula que a educação deve ser pensada como um movimento constante, mutável e dinâmico que se complementa de forma relacional na formação humana para se pensar a educação contemporânea mediante os múltiplos cenários apresentados. Essa questão torna-se muito importante, visto que nos leva a observar o cenário educativo em uma perspectiva interdisciplinar, conduzindo à uma nova forma de pensar e fazer o ensino entre os alunos da EJA.

Ao pesquisador é importante desenvolver sua prática a partir de uma estrutura que o permita organizar adequadamente suas ideias, colocando-as em sua escrita. Ao elaborar o texto, recorre-se à uma abordagem que prioriza os propósitos e a trajetória de elaboração do estudo, pontuando a forma como a mesma será feita, tendo em vista os objetivos e a temática escolhida.

A pesquisa em educação, com base nos pressupostos apresentados, implica uma mútua relação entre o discurso imagético e a cultura alimentar, pois instaura novas dinâmicas e realidades no ambiente da escola. Em consonância com essa análise, contribuições e possibilidades emergem em uma pluralidade que se faz sentir no cotidiano educacional. Isto envolve, de um lado, o ensino de História e, de outro, os diálogos interdisciplinares que se apresentam como novos recursos pedagógicos para a educação.

Para tanto, apresenta-se uma pesquisa apoiada em uma abordagem qualitativa. É precisamente este tipo de investigação que introduz um viés interpretativo das dinâmicas sociais, direcionando o pesquisador a compreender os fenômenos da sociedade com base em uma construção social da realidade que circunscreve a vivência dos sujeitos.

Os métodos qualitativos proporcionam, assim, uma compreensão que vai além da representatividade numérica, conduzindo o pesquisador a refletir sobre a dinâmica das relações sociais. Sobre a pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) pontua que a mesma "procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" que pode ser, indiscutivelmente, a sala de aula. Pensando nisso, abrem-se algumas características acerca desta abordagem que consentem em sua aplicabilidade. Dentre elas, destacam as autoras (2009):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender,

explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A investigação qualitativa traz, portanto, em seu cerne o componente da subjetividade, haja vista que transparece em sua análise valores e quadros de referências baseados na formação social, cultural e histórica dos envolvidos na pesquisa. Aqui, a dimensão qualitativa eleva-se para um posicionamento interpretativo, no qual são construídos os sentidos, além da compreensão do objeto estudado. Percebe-se, pois, que o pesquisador qualitativo pauta o seu percurso na interpretação da realidade social e seus significados.

Como efeito, o que se segue apresenta como tipo de pesquisa a experiência da pesquisa-ação. Para este estudo, este tipo de pesquisa se impõe enquanto instrumento que se coloca à favor da prática docente. Optou-se por realizar um trabalho no campo da pesquisa-ação, pois além de favorecer um contato maior com os sujeitos da pesquisa, esta estabelece ainda uma relevante ligação entre a teoria e a prática.

Explorando a realidade a partir de um processo de intervenção direta, o pesquisador torna-se também um sujeito da pesquisa, buscando junto ao grupo estudado à produção do conhecimento em decorrência das ações transformadoras correspondentes as necessidades levantadas.

O cotidiano nos é apresentado como parte essencial no trabalho do pesquisador, de modo a organizar a investigação através de uma participação coletiva. A intenção é mostrar os possíveis caminhos a serem tomados na compreensão e no desenvolvimento e produção do conhecimento com o grupo participante, buscando atingir as soluções diante das situações vivenciadas para uma ação mais transformadora no contexto observado. É oportuno, pois, destacar o papel da pesquisa-ação como uma estratégia de aprendizagem na apreensão da realidade. Tomamos conhecimento do local e passamos a intervir nele.

A interferência, as ações e as mudanças alcançadas no contexto estudado são, assim, o foco principal deste tipo de pesquisa. Emerge, ainda, a figura de um sujeito participativo, o qual influi diretamente ao decorrer de todo o processo de

investigação, assumindo dois importantes papéis: de pesquisador e de participante do grupo. Nisto, afirma-se que a pesquisa não está separada do pesquisador, sendo este um elemento atuante no seu desenvolvimento o qual, segundo Franco (2005, p. 486) “deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo”.

A ação conjunta entre pesquisador e pesquisados responde à reflexões que sustentam a prática educativa, pois torna-se a intencionalidade principal na mudança a ser atingida pela práxis, uma vez que ela “deve ser concebida como mediação básica na construção do conhecimento, pois por meio dela se veicula teoria e prática; pensar e agir; e pesquisar e formar” (FRANCO, 2005, p. 490).

Conforme ressalta o pesquisador Engel (2000, p. 182) este método de pesquisa busca “desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”. Como tal, a pesquisa-ação constitui-se, pois, reciprocamente em articulação com os significados depositados na compreensão da realidade social a ser estudada, haja vista que:

O objeto é sempre objetivação de sujeitos, e compreendê-lo é apreender os sentidos e significados humanos que ali se depositam. O seu conhecimento será o reconhecimento da história e, portanto, das práticas sociais que ali se cristalizaram, sendo o desvendamento da realidade ou o conhecimento produzido acerca dos seus objetos sempre práxis que descortina e se compromete com a realidade (MIRANDA; REZENDE, 2006, p. 514).

Como nos mostram as autoras, trata-se, na verdade, de um processo construído de modo a garantir, por meio da pesquisa, a intervenção no campo social. A pesquisa-ação assume uma postura de equilíbrio entre a teoria e prática, que faz com que o pesquisador faça também parte do universo pesquisado, em uma perspectiva dialética com o campo de estudo e seus envolvidos.

Aqui, a realidade social e seus fenômenos produzem os conhecimentos que adentram na pesquisa contribuindo na reorganização dos processos formativos. Pensando dessa forma, a influência dessa abordagem revela-se na compreensão do sistema social e dos seus significados. Questão que se confirma nas indicações e análises propugnadas por Bob Dick (2003) os motivos que corroboram na escolha e relevância da pesquisa-ação:

Quando se utiliza a pesquisa-ação, pode-se perceber que ela tem o potencial de aumentar o conhecimento das pessoas que participam da experiência. O ciclo da pesquisa-ação pode também ser considerado um ciclo de aprendizagem (DICK, 2003, p. 13).

No campo educacional tal abordagem reflete diretamente nas relações sociais tecidas no âmbito escolar, bem como em seu entorno e dos sujeitos que o compõe. Esse modo de agir emerge como elo primordial da coletividade, centrada em uma ação participativa. Assim, para Baldissera (2001, p. 6) “A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo”. Age-se dialogicamente em conjunto na direção de alcançar o aprendizado como produto da investigação. Ao caracterizar a pesquisa sob as colocações da pesquisa-ação, a autora ainda pontua:

A pesquisa neste sentido constitui-se em uma forma de democratização do saber, produzida pela transferência e partilha de conhecimentos e de tecnologias sociais, criando o “poder popular”, visto que os setores populares vão adquirindo domínio e compreensão dos processos e fenômenos sociais nos quais estão inseridos, e da significação dos problemas que enfrentam (BALDISSERA, 2001, p. 8).

Essa postura ilustra uma contribuição relevante ao fazer pedagógico, uma vez que proporciona o desenvolvimento de experiências multiculturais que se efetivam em uma ação de transformação entre os envolvidos. Partindo deste contexto, tornou-se imprescindível recorrer à referida metodologia como via de acesso à coletividade através de uma intervenção na dada realidade escolar. Assim, no encaminhamento do presente estudo, a pesquisa-ação ofereceu o respaldo necessário para a elaboração e fomento dos nossos objetivos e problematização, isto na medida em que serviu de instrumento na compreensão da realidade e seus sujeitos.

Pensar os desafios e possibilidades imersos, principalmente na sala de aula de História da rede municipal de ensino, a partir desse arcabouço metodológico, requer assumir uma posição dialética entorno da prática pedagógica. Teríamos, assim, a solução de problemas com base na avaliação dos resultados alcançados, bem como a transformação da própria prática docente.

Os objetivos, as práticas, a situação e seus facilitadores tornaram-se peças fundamentais para o planejamento das ações, aqui entendida na elaboração de Oficinas. De acordo com o pesquisador Tripp (2005, p. 446) “planeja-se,

implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

Isto envolve todo um planejamento e reflexão sobre a ação a ser aplicada. Sendo assim, é importante dizer que pesquisa e ação caminham juntas quando recorremos a tal metodologia, uma vez que objetiva-se a transformação da prática. Em meio as suas possibilidades, a organização das oficinas pedagógicas com base na temática trabalhada na turma, tornou-se produto primordial do presente estudo, pois mostrou o envolvimento dos sujeitos em função da compreensão da problemática proposta nesta pesquisa.

Com base nesta perspectiva, foi necessário ainda caminhar por entre as narrativas orais, levando em consideração a História Oral de vida e a História Oral Temática. Metodologicamente, a História Oral entrou no processo de pesquisa associada aos instrumentos de coleta de dados - os quais serão ressaltados mais adiante - aplicados durante a investigação. Tal escolha se justifica de acordo com o que ressalta Philippe Joutard (2000, p. 33), pois: “É através do oral [...] que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico”.

A associação do campo da História Oral com a área da Educação traz novas perspectivas e olhares para as pesquisas acadêmicas, contribuindo na identificação dos sujeitos como atores da história. O trabalho com as fontes orais garantem um acesso mais profundo nas relações sociais, permitindo ao pesquisador entrar em contato com as memórias, por vezes, silenciadas. Silveira (2007) nos diz que:

A História Oral produz narrativas orais, que são narrativas de memória. Essas, por sua vez, são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade (SILVEIRA, 2007, p. 41).

Portanto, a oralidade dar sustentabilidade, enquanto uma via privilegiada para se acessar o interior das representações e compreender uma dada realidade social a partir daquilo que o sujeito transmite. Segundo Delgado (2003) os sujeitos narradores possuem uma visão única a partir do momento que deixam fluir as palavras em um quadro que inclui lembranças, silêncios, emoções. As memórias são acionadas de modo a trazer à tona narrativas que promovam a presença do passado a partir de fragmentos representativos dos momentos que constituem as lembranças

dos sujeitos. Torna-se, pois, significativo aquilo que transmitimos em nossos relatos orais e que passa a compor e recompor as vivências humanas na sociedade.

Por meio da oralidade obtêm-se dados substanciais para a compreensão das experiências de um grupo em um contexto no qual os indivíduos atuam enquanto sujeitos históricos. Diante dessas considerações, observamos que as narrativas entram na pesquisa contribuindo na ampliação e perpetuação das memórias construídas pelos sujeitos, uma vez em que estão carregadas de símbolos e significados inerentes à identidade sociocultural estudada.

Tais relatos proporcionam um entendimento mais profundo acerca das dinâmicas sociais, que por vezes não foi obtido por outras fontes. As lembranças, narrativas e histórias trazidas pelos depoentes constituem parte essencial da pesquisa contribuindo, significativamente, na elucidação de alguma situação. Sobre isso:

As narrativas, tal qual os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram da História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo. Possuem natureza dinâmica e como gênero específico do discurso integram a cultura de diferentes comunidades. São peculiares, incorporam dimensões materiais, sociais, simbólicas e imaginárias (DELGADO, 2003, p. 21-22).

A realização do estudo com o auxílio metodológico da História Oral supõe uma experiência pensada no intuito de constituir os participantes enquanto sujeitos atuantes de sua própria realidade. Os relatos produzidos atuam enquanto fontes de acesso à memória, bem como de permanências identitárias tecidas no intuito de fugir do esquecimento.

São, portanto, acessadas falas pertencentes à determinados sujeitos históricos inseridos em uma espacialidade marcada por significados particulares. Essa contribuição oferece indícios relevantes para a representação cultural de uma determinada sociedade, permitindo aos pesquisadores repensar o tempo histórico e as relações construídas entre passado e presente.

Aqui, o uso da oralidade perfaz dois caminhos: a história oral de vida e a história oral temática. A respeito da aplicação da História Oral de vida na presente pesquisa, justifica-se sua utilização pela necessidade de uma compreensão mais subjetiva acerca dos sujeitos. A intenção aqui é buscar as representações das vivências dos sujeitos, levando em consideração a sua trajetória de vida, buscando conhecer melhor o depoente. Conforme relata Santos e Araújo (2007):

A História Oral de vida é a modalidade mais subjetiva. É como o retrato que o narrador faz de si mesmo. Esta modalidade de investigação com o valor da exposição pessoal, permite analisar aspectos sócio-histórico-culturais pouco considerados por outras fontes. Por isso, o pesquisador/entrevistador, numa situação de entrevista, deve esforçar-se por propiciar condições em que fale o menos possível, possibilitando que o narrador/entrevistado fale o máximo que puder (SANTOS; ARAÚJO, 2007, p 196).

Já no que diz respeito à utilização da História Oral Temática, tornou-se essencial na medida em que recorreremos à investigação de um assunto específico e preestabelecido de forma direta. A investigação parte, portanto, de uma temática já definida. Assim:

A História Oral temática preocupa-se, portanto, com temas específicos e busca, na versão do narrador/entrevistado, rememorar sua vivência, possibilitando investigar e analisar as experiências e as trajetórias (SANTOS; ARAÚJO, 2007, p 196).

Depara-se com a relevância apresentada pela oralidade para a efetivação deste estudo, onde a narrativa emerge oferecendo possíveis caminhos para a compreensão de uma dada realidade sociocultural. Trata-se de uma verdadeira transformação operada no campo da historiografia contemporânea, expondo a relevância das fontes orais para o trabalho do pesquisador. Por sua vez, essa ampliação da utilização da oralidade enquanto recurso metodológico proporcionou um aprofundamento das discussões sobre memória, principalmente, no que se refere às pesquisas educacionais.

A partir dessas considerações iniciais, apresenta-se a estruturação da pesquisa que implicou em um conjunto de práticas, abordagens e métodos em consonância com a proposta apresentada e, especificamente, no cerne da área das Ciências Humanas. É nesta tessitura que passamos a apresentar o lócus de

observação que fundamenta essa pesquisa e que permite que a mesma seja desenvolvida. Cumpre destacar o campo de observação de modo a perceber o contexto social que oportunizará pensar o nosso objeto de estudo.

2.2. A Escola Frei Manfredo: olhares sobre o campo de observação e pesquisa

Em primeiro lugar, foi levado em consideração o lócus de trabalho da pesquisadora. A mesma foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Frei Manfredo, primeira escola pública do Município de Lagoa seca, localizada no centro da cidade. Dentre as 28 (vinto e oito) ² escolas municipais da rede de ensino do Município, a Escola Frei Manfredo é uma das que oferece a modalidade de Jovens e Adultos, recebendo em sua maioria alunos vindos da zona urbana. Sob a administração da diretora Nilvanda Souza, está em funcionamento das 7h: 00 às 11h: 10min no turno da manhã; das 13h: 00 às 17h: 20min no turno da tarde e das 19h: 00 às 22h: 00 no turno da noite.

Nosso recorte espacial trás como campo de estudo o município de Lagoa Seca cerca de 130 km da capital paraibana João Pessoa e, apenas, 6 km de Campina Grande. Em uma abordagem geográfica, Nascimento (2011) pontua sobre sua localização:

Limita-se ao Norte com os municípios de Esperança, São Sebastião de Lagoa de Roça e Matinhas, ao Sul com Campina Grande, a Leste com o município de Massaranduba e a Oeste com Puxinanã e Montadas (NASCIMENTO, 2011, p. 20).

Considerada a porta de entrada para o Brejo paraibano, por mais de cinquenta anos, o município teve seu crescimento associado à proximidade estabelecida com a vizinha Campina Grande, tendo seu desenvolvimento, pois, eminentemente ligado à atividade comercial. Sua história está, assim, atrelada de forma decisiva ao desenvolvimento econômico apresentado pela região. Atualmente, essa proximidade ainda mantém uma forte influência no cotidiano do município, principalmente no que diz respeito às atividades comerciais.

² Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Lagoa Seca, 2016. Informante José Walter da Costa, secretário de Educação na atual gestão.

Estas condições revelaram-se de forma decisiva para o processo emancipatório do município, fato ocorrido em 4 (quatro) de janeiro de 1964. A partir de então, a região alcançou um considerável avanço em termos econômicos, garantindo ainda uma expansão em termos de política e sociabilidade. Reconhecido como um potencial no que diz respeito à produção e cultivo de hortaliças e também no artesanato, o Município de Lagoa Seca adentrou na pesquisa ressaltando a relevância existente no processo de produção e apropriação dos sujeitos, mediante as diferentes formas de agir nesta realidade.

Figura 1- Convento Ipuarana, localizado na entrada da cidade.



Fonte: Site oficial da Prefeitura Municipal de Lagoa Seca, 2017. ³

Cabe, aqui, ainda realizar uma breve explanação acerca da história da instituição educacional e sua comunidade escolhida para a aplicação da pesquisa. Falar da educação de Lagoa Seca e, de modo especial, da história dos grupos escolares significa refletir sobre a própria história política que acompanha o processo de formação e emancipação do município. É interessante notar que essas questões influenciavam de forma direta na efetivação das instituições, haja vista que na época Lagoa Seca pertencia ao Município de Campina Grande.

³ Disponível em: <http://lagoaseca.pb.gov.br/portal/> Acesso em 7 de Fev. de 2017.

Neste período que perpassa a década de 40 do século XX, não haviam prédios fixos destinados à escolarização, o que víamos eram aulas ministradas voluntariamente nas casas dos professores que se colocavam à disposição para ensinarem as crianças a ler e escrever. Com o tempo algumas escolas foram surgindo nas próprias residências, tanto na zona urbana como também na zona rural, por iniciativas dos próprios professores. Apenas em 1949 surge a primeira escola pública chamada de Escola Paroquial São José e, posteriormente, Grupo Escolar Frei Manfredo, em homenagem ao responsável pela sua fundação, como bem nos mostra Arruda e Lustosa:

Mas a primeira escola pública em prédio fixo foi organizada por franciscanos num local onde funcionava uma casa de farinha de mandioca. Por intermédio de Frei Manfredo, no ano de 1949, este prédio que funcionava como casa de farinha foi cedido, juntamente a três terrenos anexados ao local, para fins educacionais. Dias depois, também Frei Manfredo conseguiu com o governador da Paraíba verbas para construir uma escola no local (ARRUDA; LUSTOSA, 2015, p. 5).

Atualmente, a escola encontra-se em pleno funcionamento atendendo em grande parte a população do centro da cidade, além de um considerável público vindo da zona rural do município. Considerada uma referência para a população, a escola está entre uma das mais requisitadas pela comunidade no tocante à oferta de ensino, tornando-se um espaço exemplar de mediação, diálogos e formação. Esta referência se traduz na procura registrada em relação às modalidades de ensino durante todo o ano letivo. Nesses termos, exatamente pelo fato de estar localizada no centro da cidade, a escola envolve um grande número de alunos. Suas intervenções afetam e envolvem um público notável, que se engaja nas ações promovidas com base na perspectiva curricular, bem como nas atividades organizadas externamente.

Figura 2 – Escola Frei Manfredo, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2017.

Em termos de estrutura física, apresenta um prédio datado do ano de 1940, mas em conservadas condições; rampas que proporcionam acessibilidade aos portadores de deficiência; um espaço amplo e arejado; espaço distribuído em, aproximadamente, 12 salas de aulas transpostas em um largo corredor; uma cantina abarcando um pequeno espaço para o armazenamento da merenda escolar; uma diretoria; uma biblioteca pequena que dispõe de livre acesso aos alunos em um horário do turno da noite determinado pela direção; uma sala de professores acoplada à diretoria onde são feitas impressões e digitações a serem utilizadas pelos professores; a escola possui equipamentos básicos como máquina de xérox, som, data-show, TV, papel ofício e o livro didático enviado recentemente pelo Ministério da Educação; uma sala de informática; uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); do lado esquerdo do pátio, encontram-se os banheiros feminino e masculino; a escola comporta, ainda, a prática de algumas atividades autônomas desenvolvidas no interior da mesma, como a presença de duas barracas de comerciantes locais, destinadas à venda de lanches.

Figura 3 – Sala da Direção e dos professores, 2016.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

A percepção do espaço escolar enquanto suporte físico, em sua estrutura arquitetônica, também permite identificá-lo como um espaço educativo. A escola não é neutra: ela ocupa um lugar e uma realidade sociocultural própria, sendo um campo discursivo que constitui a edificação escolar, a qual segundo Ribeiro (2004, p. 103) está “impregnada de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso tem significações afetivas e culturais”.

A comunidade estabelece um contato contínuo com a escola, mantendo-se sempre presente nas atividades desenvolvidas. Constrói-se, portanto uma rede de trocas entre todos os envolvidos na qual, segundo Silva (2014, p. 18) “a escola possui a tarefa de promover o diálogo, a humanização e emancipação do ser humano”. É interessante perceber nisso, ainda, a interferência das atividades econômicas da região no ambiente escolar. No que tange a estrutura das salas de aula, ganha visibilidade ambientes de, aproximadamente, seis metros quadrados, com boa iluminação para atender, principalmente, nos turnos da tarde e noite; janelas amplas que permitem a circulação do ar, haja vista, as péssimas condições dos ventiladores.

Figura 4 – Uma das salas de aula.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

A escola dispõe das seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil; Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo dados informados pela direção, a escola atende, aproximadamente, ao total de 1.661 alunos matriculados perfazendo os turnos da manhã, tarde e noite, com faixa etária correspondente de 5 a 61 anos. Cada turma comporta, aproximadamente, 41 alunos em ambas as modalidades de ensino. Contudo, ao decorrer do ano letivo, apenas um total de 23 alunos, aproximadamente, permanecem frequentando as aulas, caracterizando assim, uma extrema e desmedida evasão escolar.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Os participantes do estudo merecem um olhar especial, uma vez que constituem a base da investigação. Torna-se particular seu posicionamento, sua história e reconhecimento por parte do pesquisador que o traz para a escrita. Os sujeitos da pesquisa foram alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, da já citada escola, matriculados no 8º/9º ano do Ensino Fundamental.

Foi salutar a participação dos alunos para o desenvolvimento da pesquisa, para que pudéssemos construir uma atividade pedagógica na escola, tendo em vista

as experiências e as contribuições dos alunos. Para alcançar os objetivos propostos, optou-se em fazer uma escolha entre aqueles que iriam compor o quadro participativo do referente estudo. Foi a partir desta compreensão que se teve acesso às experiências, a trajetória e a história de vida dos participantes.

Essa reflexão esboça um fértil campo de discussões sobre a caracterização do público escolhido, pontuando alguns indícios que permitiram melhor compreender as relações que foram estabelecidas a partir do contato com os mesmos dentro do espaço da sala de aula. Esta mostrou-se, neste sentido, como local vetor das transformações.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, a aplicação da pesquisa na turma do 8º ano se fez interessante por motivos variados. O primeiro deles diz respeito a aproximação já estabelecida com a turma. O contato, pois, com os alunos durante dois anos consecutivos permitiu estabelecer um vínculo mais interativo com estes de forma a tornar o ensino uma experiência agradável. Sem dúvida, o diálogo e o conhecimento da turma tornou-se um fator viável para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que já havia um conhecimento acerca da história de vida e do comportamento deles em sala.

Um segundo fator que contribuiu para a escolha dos sujeitos da pesquisa diz respeito a habilidade de se expressar por parte dos alunos do 8º ano. Foi perceptível, ao longo da convivência com a turma, a participação mais ativa e crítica, além de um maior envolvimento nas aulas. São, portanto, alunos que se posicionam diante das propostas apresentadas, defendem um ponto de vista e mostram-se empolgados durante a aula.

Podemos pontuar, também, um terceiro fator: em conversa com a direção da escola, tomou-se o conhecimento de que durante os últimos dois anos ainda não havia sido desenvolvido nenhum projeto ou oficina naquela turma, o que motivou-me a optar em aplicar o presente estudo com aqueles alunos, de modo a construir o conhecimento em parceria com a turma além de apresentar um novo caminho para se trabalhar, estudar e refletir o ensino de História.

A observação participante foi realizada com um total de 15 alunos matriculados e frequentantes da sala do 8º/9º ano no turno da noite. Entre eles, 7 (sete) são residentes na zona rural do município de Lagoa Seca e 8 (oito) na zona urbana. Desses, 11 (onze) desenvolvem alguma atividade trabalhista, tais como o trabalho na agricultura, jardinagem, doméstica e cuidadora de idosos. Todos são,

ainda, beneficiados com o programa do governo Bolsa Família. Os alunos encontram-se envolvidos, também, nas práticas agrícolas produzidas nos sítios, como por exemplo, o cultivo da terra e de hortaliças. Alguns, ainda, exercem atividades relacionadas ao setor comercial da cidade ou desenvolvem atividades domésticas. Como mostra o quadro 1 abaixo:

Quadro 1.1- Distribuição dos alunos participantes da pesquisa de acordo com características sociodemográficas.

Perfil dos alunos do 9º ano/noturno da modalidade de Jovens e Adultos/EJA. Escola Municipal Frei Manfredo-Lagoa Seca			
Variável	Categoria	Nº	%
Sexo	Masculino	6	40
	Feminino	9	60
Faixa Etária	16-25 anos	5	33,3
	26-35 anos	6	40
	36-45 anos	3	20
	Acima de 50 anos	1	6,6
Estado Civil	Casado	8	53,3
	Solteiro	6	40
	Divorciado	1	6,6
Profissão	Agricultor	6	40
	Doméstica	2	13,3
	Vendedor	1	6,6
	Cuidadora de idosos	1	6,6
	Servente/ Jardineiro	1	6,6
Local onde mora	Zona Urbana	8	53,3
	Zona Rural	7	46,6
Beneficiários Bolsa Família	Famílias beneficiadas	15	100%

Fonte: Arquivo pessoal Michelle Santino Fialho, 2016.

Na pesquisa foram considerados como critérios de inclusão: somente os alunos da Educação de Jovens e Adultos matriculados no 8º/9º ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Frei Manfredo, diante da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

A turma comportava o total de 15 (quinze) alunos matriculados e frequentates em sala no turno da noite. A maioria mora nas proximidades da escola, enquanto uma parte reside na zona rural do município. Todos, pois, concordaram em fazer parte da pesquisa. Deste modo, foi sendo consolidada uma proposta que

contemplou práticas pedagógicas que priorizaram a participação e interação dos alunos. Sobre esse processo de interação, atenta Gonsalves (2012):

Vínculo implica em interação, ou seja, em uma relação dialética entre o mundo interno e mundo externo e entre sujeito e objeto, estabelecendo-se entre estes um diálogo e modificação permanente de um e de outro, através do processo de aprendizagem (GONSALVES, 2012, p. 51- 52).

Assim, levando em conta o modo de interagir da turma e, mais que isso, o potencial singular de cada discente, optou-se em realizar as atividades na referida turma. E, sobre isso, afirma Garrido (2005, p. 135) “o estudo das interações simbólicas em sala de aula amplia a compreensão sobre a complexidade dos fenômenos pedagógicos e da ação docente”. Essa constatação sugere a singularidade que se faz sentir nos trabalhos desenvolvidos com turmas de jovens e adultos, pois estimula desafios e possibilidades para repensar as práticas e o ensino. É essencial perceber, pois, as especificidades de cada aluno, levando em consideração a carga ideológica e os valores que estão atravessados nessa identificação.

Grande parte dos envolvidos nesta pesquisa está inserida na parcela daqueles que abandonam os estudos muito precocemente e por motivos variados. Além disso, esses sujeitos adentraram na modalidade de ensino por distintos motivos e intenções, fato que passou a influenciar diretamente no processo de construção do trabalho a ser aplicado em sala de aula, uma vez que tais comportamentos representam as funcionalidades das ações, permitindo que as mesmas funcionem da forma tencionada.

Lidar com os sujeitos da EJA é saber percebê-los em suas individualidades, motivações, bem como expectativas, colocando-os em uma posição privilegiada dentro da ação educativa. A construção dos significados presentes em cada realidade expõe, portanto, uma caracterização que identifica-os enquanto produtores do conhecimento. Os sujeitos desta pesquisa tornaram-se, portanto, construtores e (re)construtores da realidade social, inferindo novos significados e percepções acerca da sua atuação enquanto ser social, histórico e cultural.

2.4 Instrumentos e fontes de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa são identificados como fontes importantes para a compreensão e construção de um estudo. As etapas pertinentes à elaboração de uma investigação trazem, portanto, alguns métodos e técnicas que permitem e conduzem o investigador na execução de um trabalho. Em seu caráter metodológico a operacionalização de um projeto de pesquisa, além de traçar um caminho a ser seguido, torna-se necessário para a obtenção das informações a serem consideradas na pesquisa.

É preciso pensar, pois, os instrumentos que permitiram a construção desta escrita e o desenvolvimento da investigação, uma vez que através deles tornou-se possível atingir os objetivos ensejados neste estudo. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados da pesquisa, que consistiram em fontes importantes no decorrer do estudo, a técnica da observação participante, questionários e a técnica da entrevista semiestruturada, uma vez que tais instrumentos nos possibilitou a compreensão do objeto investigado. Além das entrevistas foi primordial a observação do cotidiano das aulas de história, como foi desenvolvido o trabalho com a utilização dos Documentários e como estes foram articulados ao ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Todos os dados foram coletados por meio das entrevistas e observações participantes.

Para compreender esse percurso e escolha foi preciso acentuar algumas considerações acerca da própria definição de fontes, conceito tão caro aos pesquisadores e, de modo especial, aos historiadores. De início, fonte histórica, na concepção de Barros (2012):

É tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano. Neste sentido, são fontes históricas tanto os já tradicionais documentos textuais (crônicas, memórias, registros cartoriais, processos criminais, cartas legislativas, obras de literatura, correspondências públicas e privadas e tantos mais) como também quaisquer outros que possam nos fornecer um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade um dia vivida e que se apresenta como relevante para o Presente do historiador. Incluem-se como possibilidades documentais desde os vestígios arqueológicos e outras fontes de cultura material (a arquitetura de um prédio, uma igreja, as ruas de uma cidade, monumentos, cerâmicas, utensílios da vida cotidiana) até representações pictóricas e fontes da

cultura oral (testemunhos colhidos ou provocados pelo historiador) (BARROS, 2012, p. 130).

É evidente que o trato das fontes possui um potencial singular na pesquisa em educação, pontuando e corroborando com abordagens e linguagens diversas selecionadas para o estudo. Para tanto, torna-se essencial identificar a constituição dessas fontes como condicionante do processo de pesquisa, capaz de oferecer meios de solução ao problema levantado. No que se refere à esses métodos postulamos a utilização, nesta pesquisa dos relatos orais e questionários. Para a narrativa construída, a observação, o questionário e a entrevista se mostraram os métodos mais eficazes para a compreensão da dinâmica das relações sociais presente na escola, possibilitando principalmente identificar quem eram os sujeitos da investigação.

A observação, enquanto ferramenta na pesquisa-ação permite ao pesquisador adquirir o reconhecimento da sua experiência, pensando sua prática e a forma de conduzi-la. A aprendizagem de olhar o outro para melhor conhecê-lo torna-se essencial nesta investigação, tendo em vista o tipo de pesquisa a ser desenvolvida. Oliveira (2010) destaca três pontos relevantes para priorizar a escolha por esta ferramenta. Seriam elas:

Possibilitar-nos ver o comportamento dos participantes em uma nova luz e descobrir novos aspectos do contexto; Utilização em conjunto com outros métodos de coleta de dados, providenciando evidências adicionais para triangulação e estudo da pesquisa; É um método particular apropriado para pesquisa em sala de aula (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

A técnica da observação segundo o autor colabora, pois, na compreensão da prática e, também, dos sujeitos participantes. Observa-se comportamentos, expressões, falas e um cotidiano comum àquela realidade. O observador surge, ainda, como sujeito participante e ativo no processo investigativo, contribuindo junto ao grupo, na busca de soluções, uma vez que “o pesquisador faz parte da pesquisa, e é o primeiro instrumento da pesquisa” (OLIVEIRA, 2010, p. 22). No campo das ciências humanas, essa prática favorece o estímulo e a orientação às novas experiências que se apresentam no espaço escolar, ajudando ainda na compreensão da relação entre cinema, alimentação e ensino. Neste sentido, a observação participante posta diante da dinamicidade do fenômeno estudado,

apresenta uma validade qualitativa na qual se prioriza o comportamento dos sujeitos, impondo significados e valores educativos aptos a contribuir para o avanço e transformação do social.

O uso do questionário como instrumento de pesquisa trouxe contribuições significativas no tocante o conhecimento da história e realidade dos sujeitos, bem como acerca do objeto de estudo. A aplicação do questionário foi feita para constatar a forma como os sujeitos interagem com os conceitos apresentados e as dinâmicas e atividades propostas em sala. Foram aplicados, ao todo, 15 (quinze) questionários. As perguntas tinham como objetivo compreender, através de uma abordagem temática, qual a relação que os alunos participantes tinham com a comida e os filmes dentro da realidade a qual pertenciam. A ideia foi estabelecer uma aproximação dos sujeitos com a pesquisa desenvolvida, apresentando-lhes a temática a ser trabalhada.

Percebemos com isso que este instrumento de pesquisa elaborado, pensado e aplicado em uma pesquisa de campo proporcionou os dados necessários para verificar e atingir os objetivos, sendo “uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade” (CHAER, et. al. 2011, p. 260) contribuindo na provocação de reflexões iniciais, no que diz respeito à relação dos participantes com a temática proposta. O intuito foi conhecer o ambiente investigado e levantar informações sobre os sujeitos. Por se tornar uma técnica essencial para a pesquisa, chama-se a atenção para o próprio momento de elaboração das questões. Optou-se, pois, em uma abordagem que priorizasse a formulação de perguntas abertas, pois estas:

Permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente (CHAER, et. al. p. 262).

Outra vertente destacada em nosso estudo apontou para a utilização da entrevista. Segundo Silveira (2007, p. 39) “a entrevista se configura como principal instrumento (ou técnica) do método de história oral”. Recorre-se, pois, a este método na intenção de encontrar dados não proporcionados por fontes documentais.

Tal técnica introduziu-se objetivando uma investigação mais minuciosa e que possibilitasse a compreensão do objeto de estudo mediado através dos sujeitos e suas narrativas e nisto significa dizer, segundo Ribeiro (2008, p. 141) que “se pode ir

além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores”. A utilização da técnica da entrevista nas pesquisas qualitativas fornece informações valiosas aplicadas sobre o objeto de estudo, não apenas para coletar dados, mas também para compreender, refletir e (re) significar a investigação.

Para tanto, optamos pela entrevista semiestruturada a partir da elaboração de um roteiro com 14 questões que conduziu a entrevista. O roteiro foi utilizado para melhor contribuir no momento da entrevista, servindo como um auxílio para guiar as perguntas que foram feitas. Diante deste quadro, é necessário ter em mente que “o pesquisador não deve se apropriar da entrevista somente como uma técnica de coleta de dados, mas como parte integrante da construção do objeto de estudo” (SILVEIRA, 2007, p. 39).

Aplicou-se, a partir deste momento, o método de Análise de conteúdo postulado por Bardin (2009). Segundo a autora a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. Sob suas proposições, a análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Neste viés o pesquisador se posiciona objetivando entender o sentido da comunicação, buscando compreender as características que estão por trás da mensagem. A interpretação da realidade social e do fenômeno investigado sob a ótica da Análise de conteúdo prevê, levando em consideração os estudos de Bardin (2011), portanto, a análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A aplicação desta técnica trouxe contribuições importantes, (re) significando a própria prática e a forma de observar os envolvidos, questões que vão além de uma simples coleta de dados.

O acesso e a utilização de tais instrumentos - observação participante, questionários e entrevista - assumiram uma relevância singular na presente

pesquisa de modo que atendeu os objetivos ensejados na investigação. Assim, o reconhecimento das técnicas que foram empregadas conduziu o planejamento e desenvolvimento do trabalho, proporcionando ao pesquisador a definição dos seus métodos e o caminho que foi seguido. Passamos, agora, a pontuar o percurso da pesquisa situando a trajetória que corroborou para esta escrita.

2.5 Trajetória da Pesquisa

Neste item apresentamos o trajeto seguido pela pesquisa e a forma como esta foi construída. O trabalho se fundamentou em etapas consideradas relevantes para compreensão do objeto investigado. Pontuamos, pois, os momentos que encaminharam e que permitiram elaborar a escrita deste trabalho. No primeiro, selecionamos as referências bibliográficas que foram utilizadas para dar fundamento ao estudo proposto. Momento no qual desenvolvemos diálogos com teóricos que foram pertinentes ao estudo e no qual as aproximações com estes tornaram-se necessários e essenciais para a compreensão e formulação das primeiras reflexões. A leitura da bibliografia e a análise do material pesquisado foram importantes para as reflexões sobre o objeto estudado, haja vista que “todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico” (PRODANOV, 2013, p. 55). Sobre essa fase da pesquisa, Silva (2005) alerta-nos:

A revisão de literatura é fundamental, porque fornecerá elementos para você evitar a duplicação de pesquisas sobre o mesmo enfoque do tema. Favorecerá a definição de contornos mais precisos do problema a ser estudado (SILVA, 2005, p. 30).

A definição da temática exerceu importante papel para o início da investigação, conduzindo as escolhas pelas referências que norteariam a discussão e forneceriam diálogos fundamentais para a compreensão da problemática proposta, haja vista que “por meio da análise da literatura publicada você irá traçar um quadro teórico e fará a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa” (SILVA, 2005, p. 37).

A opção pelo objeto que virá a se tornar o enfoque das pesquisas merece uma atenção especial, visto que permanecerá por um longo período sobre o olhar do pesquisador através de leituras, escritas e até mesmo publicações acerca da temática investigada. É preciso, assim, que o pesquisador mantenha com o seu

objeto de estudo uma relação prazerosa, pois irá manter um contato com a pesquisa por um tempo considerável sendo preciso que ele goste do que está fazendo. Ainda segundo o autor, a contribuição da revisão de literatura/pesquisa bibliográfica está em:

Obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa (SILVA, 2005, p.?)

Aliado às leituras, o procedimento que se seguiu baseou-se no direcionamento ético necessário para a investigação, através da submissão da mesma ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba. O Projeto, portanto, foi encaminhado ao Comitê visando a análise e parecer que possibilitariam o início dos trabalhos. O estudo, pois, tornou-se possível a ser realizado após aprovação do CEP/UEPB observando os aspectos éticos da pesquisa preconizados pela Resolução 466//12 do Conselho Nacional de Saúde/CNS/MS e respeitando a confidencialidade e sigilo do participante da pesquisa.

A abordagem foi realizada por meio de Termo de solicitação de liberação de pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Frei Manoel. Para demonstrar o comprometimento da pesquisadora responsável envolvida com a pesquisa, foi apresentado ainda na Plataforma Brasil e também na versão física do projeto os seguintes documentos: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável, Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa, Termo de Autorização Institucional e o termo de Consentimento Livre e Esclarecido emitido em duas vias, ficando uma retida com o participante da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Após esse processo, por conseguinte, se fez necessário analisar o lócus de pesquisa, explorando as condições para o desenvolvimento da mesma. Para isso, foi estabelecido o contato com a escola Frei Manoel, escolhida como lócus para o desenvolvimento da análise, apresentação da proposta do referido estudo, bem como solicitação da permissão com vistas a iniciar a pesquisa. A escolha pela referida escola deu-se em virtude de a mesma ser espaço de trabalho da pesquisadora, além da instituição ser uma referência na modalidade de Ensino de

Jovens e Adultos no município de Lagoa Seca-PB, ocasionando uma grande procura por partes dos alunos. Trata-se de uma escola localizada praticamente no centro da cidade, o que facilita o acesso, além de ser uma das escolas mais requisitadas para matrículas durante o ano letivo.

A partir desse percurso, foi viável delinear e detectar as possíveis dificuldades que surgiriam ao decorrer da investigação. Essa identificação permite ao pesquisador efetuar um levantamento das ações e direcionamentos que considera relevantes para sua pesquisa, orientando os passos a serem tomados e as etapas a serem realizadas. Há, portanto, uma espécie de planejamento que irá definir a pesquisa em campo propriamente dita.

Sob este ponto de vista, parece-nos incontestável a relevância assumida pela pesquisa de campo para investigações pautadas na perspectiva educacional. Como tal, a pesquisa de campo, segundo Prodanov (2013, p. 59):

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

A realização de uma pesquisa de campo, pois, permite estabelecer não apenas a reflexão, mas também a participação ativa do pesquisador. Esse contato estabelecido com a escola por meio de um diálogo com a direção permitiu que a pesquisa fosse planejada para ser aplicada em sala. A partir da autorização, passamos a organizar as atividades com a turma. Todo o processo - debates, oficinas, aplicação dos questionários, exibição dos documentários - ocorreu durante os dias das aulas de História, seguindo o cronograma da Escola.

Planejamos, portanto, o trabalho para o período compreendido entre 07 a 28 de novembro de 2016, sendo sempre na segunda-feira e na quarta-feira, dias das aulas de História na turma. Nesta primeira etapa, foram realizadas ao total 07 (sete) aulas participantes acerca do objeto de estudo.

Desenvolveu-se uma sondagem inicial através de um questionário aplicado na turma do 8º ano do ensino fundamental, da já citada escola, para obtermos uma breve compreensão da relação entre os alunos, escolhidos como sujeitos do estudo,

e a abordagem do cinema e da alimentação. Os questionários foram distribuídos e respondidos em sala.

Esse instrumento de pesquisa proporcionou nesse momento inicial um conhecimento maior dos alunos participantes, assim como também uma avaliação do tema abordado com a turma: como eles receberam a pesquisa, o que já conheciam sobre o objeto de estudo, qual ponto deveria ser melhor trabalhado. Ruiz, (2011) reafirma essa opção, pois segundo ele, o questionário “tem a vantagem de poder ser aplicado simultaneamente a um grande número de informantes” (RUIZ, 2011, p. 51).

Tendo em vista o conhecimento prévio apresentado pelos participantes, essa etapa de sondagem contribuiu de forma significativa no planejamento do trabalho que foi construído em sala de aula e nos próximos passos que foram tomados diante do problema apresentado, pois:

Um dos fatores capazes de influenciar bastante o aluno nesse envolvimento com as tarefas propostas é a exploração dos conhecimentos prévios que este aluno detém sobre os assuntos que dizem respeito a tal tarefa. Com base nesse envolvimento, o processo de ensino-aprendizagem é facilitado, uma vez que o aluno constrói pessoalmente um significado daquela tarefa baseado nos conhecimentos que já possui. Os conhecimentos prévios, além de permitirem ao indivíduo a realização de um contato inicial com o novo conteúdo, auxiliam como fundamentos da construção de novos significados (MORAIS, et. al. 2012, p. 192).

Concluída essa etapa, os questionários foram recolhidos para posterior análise. Seguimos, portanto, com a discussão e o debate em sala sobre a temática da pesquisa. Essas atividades foram feitas em sala com a participação dos alunos: trabalhamos, pois, os conceitos de cinema, alimentação, identidade, memória e cultura regional. A partir destas palavras-chaves e norteadoras da pesquisa realizamos o processo de investigação e a proposta das oficinas tratando-os enquanto linguagens educativas. Esse foi o momento dos debates, ouvir os alunos, trabalhar a escrita, a interpretação de imagens.

Além dos questionários, fez-se uso das entrevistas (gravação) para coletar dados adicionais e relevantes para a pesquisa. Ao todo foram realizadas 4 (entrevistas) com os alunos da turma da EJA, que entraram na escrita deste trabalho, objetivando a compreensão do nosso objeto de estudo. Em relação a esse

ponto, em que se produziu a escolha do material relativo à entrevista, elegemos dados que atingiram a proposta inicial apresentada por esta pesquisa.

Para a realização desta etapa, recorreremos a alguns critérios para a escolha dos sujeitos que seriam entrevistados. Vale lembrar que alguns alunos se negaram a passar pela entrevista alegando timidez e vergonha para falar. Optamos, então, em selecionar 4 (quatro) alunos entre aqueles que se dispuseram, levando em consideração os questionários respondidos pelos mesmos. A entrevista transcorreu através de gravação de voz e, posterior, transcrição.

Para efetivação deste processo, contatamos os sujeitos para a devida explicação do projeto e da forma como a entrevista seria conduzida, além da marcação do dia, horário e local no qual a entrevista seria realizada. A escolha do dia foi feita mediante uma conversa com os depoentes para uma definição que atendesse a disponibilidade dos mesmos, haja vista os horários livres.

Para o quarto momento da pesquisa, desenvolveu-se a experiência com o filme/documentário nas aulas, para identificar como os alunos se posicionavam sobre a linguagem cinematográfica e a alimentação como práticas culturais na construção da memória e identidade, à medida que estas se inseriam enquanto possibilidades pedagógicas para o processo de ensino.

A aula iniciava a partir de um diálogo com a turma sobre a temática escolhida para aquele dia específico e, com a intenção de ampliar as discussões, recorreremos à utilização dos documentários. Devido o tempo, os filmes não foram exibidos na íntegra, mas selecionados trechos para que pudéssemos debater. Aqui, foram trabalhados dois documentários: “Raízes da gastronomia brasileira: comunidades afrodescendentes” e “De costas pra rua: um filme sobre panelada”.

A cada noite foram iniciadas discussões teóricas associadas ao uso do filme em sala, sendo a exibição dos documentários feita na própria sala de aula com o auxílio do Datashow. Depreendeu-se desse momento o desenvolvimento de uma prática que buscou o constante diálogo entre ação e a teoria. Com isto, referia-se a uma reflexão entorno de conceitos elementares para a efetivação desta investigação, importando trazer os alunos a compreenderem a proposta e seus pontos principais.

Por sua vez, esse momento caracterizou-se como o ápice da investigação, assegurando na prática a ideia e objetivo ensejado nesta pesquisa. No instante em que a ação foi desenvolvida com os sujeitos participantes no cerne da sala de aula,

notamos o quanto a utilização do recurso fílmico instigou, incentivou e melhorou o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos se empolgaram e se dedicaram diante das atividades propostas.

Tomando por base o discurso imagético do cinema, encontramos o caminho ideal para discutir os conceitos de memória, identidade e cultura regional expressa através da comensalidade. Tal dinâmica compôs um quadro, consideravelmente, pertinente a ser empregado no ambiente escolar. O cinema visto enquanto um meio educativo para as aulas de História expressou, diretamente, no cotidiano escolar sua condição narrativa, produzindo significados a partir da capacidade de relacionar o exposto na tela com a realidade vivenciada.

Segundo Caparrós-Lera e Rosa (2013, p. 199) “a partir da capacidade de relacionar, o aluno consegue identificar nas imagens as representações sociais instauradas na e pela sociedade”. Ao dialogar com as cenas dos documentários foi possível construir, coletivamente, um cenário propício para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas.

Após todos os dados coletados, se iniciou na pesquisa a fase de análise do material coletado e das experiências construídas “para, em seguida, formular as possíveis conclusões” (PRODANOV, 2013, p. 58). Os procedimentos de análise de dados basearam-se desde a transcrição das entrevistas até à análise destas.

Outra dimensão que deve ser apreciada diz respeito à fase de escrita e, assim, a materialização do problema e dos nossos objetivos. A partir desse momento, iniciou-se o processo de escrita com vistas à banca de Qualificação. Todo o trabalho foi, portanto, ganhando uma estrutura e organização.

Por todo o exposto, sugestões e contribuições feitas pelos professores da banca, sentimos a necessidade de reorganizar o trabalho e, também, o planejamento de novas oficinas. Em encontros de orientação foram definidas, portanto, as atividades da segunda etapa da pesquisa, agora aplicadas na turma do 9º ano, visto que a qualificação ocorreu no ano de 2017 e os alunos haviam passado para a série seguinte. Organizamos, pois, outras 05 (oficinas) entre o período de 23 de outubro à 08 de novembro, levando em consideração alguns feriados que impossibilitaram os encontros. Entraram, também nesta fase, novos documentários que foram trabalhados em sala. Estes foram escolhidos levando em consideração a sugestão feita banca e, posterior análise dos filmes, pensando naqueles que melhor contribuiriam na pesquisa. Logo, optou-se em trabalhar em sala os seguintes

documentários: “Super Size me”, “Food, Inc”, “Conectados pelo café”, “Vidas Secas” e “Garapa”.

A construção dessas oficinas trouxe um novo direcionamento para a pesquisa, pois além de ter tido uma participação maior dos alunos, estes passaram a valorizar a utilização de filmes nas aulas e perceber a contribuição destes para o ensino. Ao longo do trabalho e das oficinas pudemos identificar o envolvimento da turma com a proposta, verificamos a importância da introdução de tecnologias nas práticas de ensino e a contribuição destas como referências educativas para os alunos da EJA.

Após essa etapa de trabalho coletivo realizado em sala de aula, direcionamos a atenção para a análise do material coletado e a escrita da dissertação final.

Seguimos agora para a apresentação do nosso terceiro capítulo. O foco se direciona, a partir deste momento, para a alimentação e as significações despertadas pelas experiências construídas com a comida. Na mesma perspectiva da proposta de uma educação edificada com base no recurso audiovisual, tratou-se agora de pensar o processo educacional com base na cultura alimentar. Assim como o cinema, a comida educa. Em assim sendo, apresentamos no capítulo que se segue a comensalidade como uma categoria histórica e educativa, da qual emanam memórias e identidades.

3. “ARTES DE VER, ARTES DE COZINHAR”: HISTÓRIA, CINEMA E COMENSALIDADE

A reflexão que se segue no presente capítulo tenciona discutir as aproximações existentes entre História, cinema e comensalidade com vistas ao campo educacional e, de modo especial, na prática docente. As mudanças que permitiram estabelecer tais aproximações trouxeram novas possibilidades para a formulação do presente estudo, adquirindo e impondo, também, uma clara contribuição às discussões. Desta forma, a história, o cinema e a comensalidade tornam-se, portanto, objetos de estudo na prática docente. A intenção neste momento será perceber o alimento em seu caráter histórico, cultural e, também, educativo.

3.1 A alimentação como categoria histórica e prática sociocultural

Provocadas pelo espaço crescente que a temática obteve, na medida em que ressalta comportamentos, hábitos e valores, as reflexões sobre a alimentação apresentam-se em uma considerável aceitação por partes de pesquisadores que, nos últimos anos, dedicam-se ao tema. É perceptível as aproximações entre as diferentes áreas do saber, desde a História até a Antropologia e a Educação. E por tais razões, os estudos são colocados em um novo viés, o que permite situá-los em eminentes mudanças de perspectivas historiográficas. A percepção dos estudos que privilegiam os sentidos envolvidos na comida, encontra campo fértil a partir dos anos de 1970. Como nos diz Moraes (2011):

No âmbito da história, o aumento do volume de publicações preocupadas com a temática da alimentação tem estreita relação com o movimento dos Annales, que teve impacto fundamental para o desenvolvimento teórico-metodológico do campo. Durante muito tempo renegada pela historiografia, a temática adquire abrangência no campo de pesquisa na medida em que instaura sentidos de sociabilidade e cultura (MORAIS, 2011, p. 234).

O universo da alimentação comporta uma dinâmica social que ultrapassa as necessidades biológicas, pondo em evidência comportamentos, comunicação e regras. O alimento está assim associado a sentidos que perpassam por diferentes significações e sentidos: sagrado, agregador, consumista, acompanhando rituais.

Para além do aspecto nutricional o alimento envolve sensibilidade, criatividade, afeto e integração.

A relação, pois, entre o saber gastronômico e o saber acadêmico relevou-se no campo da pesquisa histórica a partir do conceito de cultura material propugnado por Braudel na segunda geração dos *Annales*. A partir de então, a comida se transpôs para o olhar analítico dos historiadores, sendo vista e tomada, definitivamente, enquanto categoria histórica. As práticas alimentares são tomadas, agora, como fontes de pesquisa. Em seu sentido cultural, o alimento comporta eminentes transformações que acompanharam a trajetória dos grupos sociais ao longo do tempo.

Seguindo essa linha de entendimento que perpassou pelas escolas historiográficas, pensamos nas contribuições oferecidas pela História Cultural no sentido da construção e reflexão das várias manifestações culturais em uma formação discursiva, o que implica considerar uma evidente rede interdisciplinar que traz ao foco o saber da gastronomia. Ainda são recentes na historiografia brasileira os estudos acerca da temática, contudo torna-se evidente o espaço crescente atribuído ao tema no meio acadêmico.

Pensa-se hoje, cada vez mais, nas inovações propugnadas no campo historiográfico, bem como a expansão da capacidade expressa sobre aspectos possíveis do trabalho do historiador. A associação da História com a alimentação tenciona, assim, exaltar as condições socioculturais nas quais as práticas alimentares estão assentadas. O alimento está disponível também como fator cultural, social e histórico, perpassando tempos e sociedades.

Essa interpretação mostra-se, bastante, interessante na medida em que alarga-se o campo de visão historiográfico, dando-lhe ênfase a partir da percepção do cotidiano e das artes de fazer. Com efeito, as atividades que são desenvolvidas cotidianamente assumem valores que permeiam o espaço social. Tomaremos, portanto, o conceito de cotidiano em nosso estudo, termo que se torna tão caro para a investigação. Em primeiro lugar, faz-se necessário dizermos que o cotidiano, segundo Certeau (2008), é aquilo que nos é dado a cada dia. É no cotidiano, no valor das estratégias de um local, que estão as bases para os estudos culturais.

Para o autor, a cultura se (re) inventa no cotidiano, logo, todas as práticas cotidianas configuram-se enquanto categorias culturais que se (re) criam como uma arte de fazer. Como endossa Certeau (2008), as práticas cotidianas permitem

desvelar elementos culturais fazendo com que a mesa torne-se, eminentemente, uma máquina social. A inventividade se dá graças ao que ele chama de “artes de fazer”, nos mostrando que o homem inventa o cotidiano com “mil maneiras de caça não autorizada”.

Decifrar as normas culturais através do conceito de cotidiano têm acentuado novas implicações às práticas educativas, principalmente, no tocante às experiências construídas com a comensalidade. Comer é, pois, um ato cotidiano do qual emana diversas simbologias, desde o momento de escolha dos alimentos, do preparo à degustação final. O próprio termo merece uma atenção especial. Nos diz Vinha (2015, p. 293):

O significado da palavra comensalidade também se encontra vinculado à partilha do alimento entre duas ou mais pessoas e ainda possui um sentido mais amplo, que remete às relações das pessoas envolvidas. A comensalidade apresenta-se como expressão de poder em que fazer parte da mesa indica a diferenciação dos homens uns dos outros.

A natureza social do comer direciona a compreensão de um comportamento que se torna simbólico e também cultural em meio às relações familiares, do trabalho, escola e em outros locais de convivência. O alimento está presente nos lugares de convívio social à todo o momento, o que ressalta a importância das práticas alimentares como fator de sociabilidade.

O dia a dia é regrado sob regras e costumes alimentares: acorda-se para tomar café, uma pausa no trabalho para o horário do almoço, o lanche da tarde e, ao fim da noite, a família reúne-se à mesa para o jantar. Mesmo em meio as correrias da rotina diária, destinamos um tempo para nossa alimentação.

Considera-se, neste caso, a percepção da comensalidade associada ao conceito de habitus, o qual se efetiva a partir das interações entre os indivíduos. É fato, pois, que a alimentação infere e advém do nosso pertencimento, sendo este edificado através do meio social. À luz desse conceito, percebemos a inserção tanto das representações sobre si, como também sobre a realidade, tendo à frente um eminente sistema de práticas em que a pessoa se inclui: os valores e crenças que propaga, suas pretensões, identificações.

Podemos, pois, considerá-lo como uma síntese dos estilos de vida e dos gostos pelos quais apreciamos o mundo e nos comportamos nele (BOURDIEU,

2007). O habitus produz e reproduz práticas individuais e coletivas em conformidade com seu meio social, tanto de forma objetiva como também de forma subjetiva. Sobre isso, destaca Martins e Amaral (2009):

Bourdieu reformula o conceito de habitus, passando a concebê-lo como um modo de interiorização da exterioridade. O indivíduo adquire preferências e disposições na medida em que incorpora as estruturas sociais, interiorizando a exterioridade (MARTINS; AMARAL, 2009, p. 98).

Sob este ponto de vista parece-nos oportuno identificar o conceito como sendo determinado pelos agentes sociais diante das suas práticas em sociedade. Setton nos diz que (2002):

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

A alimentação passa, portanto, por um pertencimento e um sistema de preferências advindas das estruturas e dos condicionantes sociais. Apresenta-se como um produto da socialização entre os sujeitos e, de modo especial, ligada à trajetória social de cada um. A partir de uma perspectiva socioantropológica, à luz das discussões do antropólogo Lévi-Strauss, passamos a observar o ato alimentar sob o ponto de vista da cultura. O autor traz a ideia de que a comida serve para pensar a realidade que nos cerca:

Para ele, a cozinha é uma linguagem, uma forma de comunicação, um código complexo que permite compreender os mecanismos da sociedade à qual pertence, da qual emerge e que lhe dá sentido (MACIEL; CASTRO, 2013, p. 322).

A comida carrega, pois, uma cultura e reflete uma sociedade. A diversidade das práticas passa a ser também um aspecto interessante. Embora seja um ato comum à todos os sujeitos, cada indivíduo apresenta gostos, hábitos e preferências distintas. A própria forma de se relacionar com o alimento, quando se dá o preparo de uma refeição, leva em consideração as crenças e subjetividade dos sujeitos, haja

vista que, cada um tem uma forma diferente de fazer um mesmo prato ou de realizar uma refeição em determinados horários.

Pensar estas questões, a partir do referencial Certeauiano, permite constituir novos significados próprios de um universo altamente redefinido em termos de um espaço-tempo marcado por hábitos, costumes e astúcias alimentares. Nesta perspectiva, uma análise simples mostra que a forma de organização e assimilação do conhecimento gastronômico encontra-se intrínseca, consideravelmente, em cada formação social. O que se apresenta aí é uma interpretação que se impõe na compreensão das representações sociais do alimento que marcam determinada sociedade. A partir de então, a comensalidade apresenta-se como:

Uma das características mais significantes no que se refere à sociabilidade humana, relacionando-se não apenas à ingestão de alimentos, mas também aos modos do comer, envolvendo hábitos culturais, atos simbólicos, organização social, além do Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade compartilhamento de experiências e valores (FISCHLER, apud LIMA; NETO; FARIAS 2015, p. 514- 515).

A refeição é indiscutivelmente um ato social e um lugar de história e memórias. Por esta perspectiva, a alimentação emerge enquanto uma forma de comunicação que “pode contar histórias e pode se constituir como narrativa da memória social de uma comunidade” (SANTOS, 2011, p. 108). Logo, a comida comporta costumes, memórias e significados simbólicos que permitem acentuar a construção de um processo identitário que passa a ser observado agora enquanto um objeto de estudo. Nesse contexto, as possibilidades de investigação apresentam-se cada vez mais consolidadas, contribuindo para a feitura de trabalhos e pesquisas dentro da perspectiva da alimentação.

Estes novos paradigmas fez com que Clio se apresentasse como a possibilidade da busca do resgate das minúcias cotidianas, expondo as práticas alimentares como sendo uma arte de fazer cotidiana. Isto cria uma identidade cultural determinada, primeiro, pelo alimento e, de modo determinante, pelas relações estabelecidas durante as refeições.

Repensar as vivências humanas, é (re) significar o próprio sentido e a compreensão de uma determinada representação social. É pensar, como afirma Pesavento (2008), nas formas pelas quais os homens expressam a si e ao mundo.

Em um contexto de crescente valorização no ato de se alimentar, torna-se evidente a importância da culinária em aspectos culturais e sociais.

Trata-se de um patrimônio imaterial assimilado de acordo com as práticas alimentares refletidas enquanto ações simbólicas, gerando, portanto, um sentimento de identidade, pois, conforme Santos (2011, p. 108) “os alimentos não são somente alimentos”. Com base nas proposições de Scluter (2003, p. 69) “a dimensão social e cultural da gastronomia determinou incorporá-la ao complexo emaranhado das políticas de patrimônio cultural”.

A cultura gastronômica empreende, pois, uma representação da identidade local que integra costumes e hábitos da sociedade, sendo ainda um fator de pertencimento. É possível pensar neste sentido em uma culinária tomada enquanto monumento de uma cultura e “portanto, passíveis de serem percebidas e reconhecidas como patrimônio” (MORAIS, 2011, p. 229). Ainda conforme a autora,

Os saberes e fazeres culinários, enquanto bens culturais passíveis de registro e proteção são partes do que se denominam, atualmente, novos patrimônios; denominação que, em si, confronta a ideia de reconhecimento apenas das grandes obras de pedra e cal (MORAIS, 2011, p. 232).

Pensar a comensalidade na perspectiva patrimonialista nos leva a compreender seu estatuto de bem cultural. É preciso lembrar, neste caso, das comidas que caracterizam determinado local, região ou país, refletindo aspectos simbólicos que compõem o patrimônio local. A partir da apreensão do pluralismo cultural presente no cenário alimentar e na concretização dos laços sociais, apontamos para o aspecto da regionalidade como condição necessária para o reconhecimento cultural e, de modo especial, para a dimensão educativa apresentada pela comida.

Enquanto sistema de valores, o alimento se insere no universo das relações sociais e, de modo determinante, na organização social uma vez que compreender o imaginário em torno da alimentação conduz, também, a compreensão da dinâmica sociocultural de uma sociedade. Assim, “o alimento insere-se como produto cultural e pode ser considerado como um objeto portador de ideologia, cultura e valor, inserido na história cultural” (VINHA, 2015, p. 309).

Nesta perspectiva, evidencia-se que as práticas gastronômicas florescem em meio ao crescimento das relações sociais fundamentado em um verdadeiro

espaço de sabores, costumes e regras. O situar dentro das diversas formas de sociabilidade ativa constitui padrões de permanência e mudanças articuladas aos hábitos gustativos. Reafirmam-se práticas alimentares e paladares peculiares provenientes de identidades culturais e costumes, absolutamente, construídos no cerne das práticas cotidianas.

Convém afirmar que os gostos, assim como as práticas alimentares, são diferentes. Certos costumes são transmitidos de uma região para outra, adaptados e inseridos em um novo contexto. Os sentidos de sociabilidade associados ao ato de comer:

Estão evidenciados nos laços estabelecidos pela comida- interações afetivas, rituais, pontos de encontro, viagens, vínculos com o passado. Impossível ignorar os aspectos sexuais, os aspectos literários e políticos, artísticos, religiosos, tampouco os símbolos de experiências emocionais, experiências e sensações prazerosas (NASCIMENTO, 2007, p. 29).

Daí percebe-se, de acordo com a autora, a presença de inevitáveis valores simbólicos que fazem parte do viver humano imersos na construção dos costumes e hábitos alimentares a partir do universo da mesa, que possibilitam uma circularidade cultural irreversível no sentido de experiências que regem as representações sociais. Pode-se, apontar, deste modo, que não existe neutralidade no ato de comer. É possível observar a estreita relação da comida com os sentimentos, a comunicação e a memória.

A gastronomia ocupa, portanto, lugar preponderante em nossa sociedade. Convivemos com uma incessante exposição a concepções alimentares em que os hábitos são submetidos a uma indiscutível diversidade. As discussões sobre o lugar que a comida ocupa, tem suscitado um crescente interesse pelas dinâmicas dos processos de socialização, como determinantes para o desenvolvimento e a contribuição da percepção de si através dos sentidos. Neste caso, o paladar eleva-se em direção à obtenção do prazer demarcado enquanto sentido do social.

A partir de então, a alimentação passa a ser concebida como um processo contínuo, integrando socialmente os indivíduos, elevando-os e aperfeiçoando-os cada vez mais. O sentido da alimentação encontra-se associado aos valores do ser humano, que relaciona saberes, formas de pensar, sentir e agir. Alimentar-se é uma forma de comunicação, estando assim ligada à autonomia, à liberdade, não apenas social, mas a liberdade do próprio ser.

De acordo com Nascimento (2007, p. 29) come-se “não apenas porque sente fome, mas porque sente prazer”. Trata-se de uma relação direta entre a gastronomia e os prazeres sensoriais que dela emanam. Estreitamente vinculada com a rotina dos sujeitos, a comida abrange e está presente em boa parte do dia a dia. Estamos, diariamente, em contato com a alimentação.

Nessa concepção, a gastronomia expõe a experiência gustativa como o resultado de uma interação onde o sujeito é sempre um elemento ativo. Comer envolve um sentido que passa a ser compreendido como aquele destinado a orientar uma identidade. Como ressalta Stuart Hall (2002, p. 48) “As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”.

Entender, pois a alimentação como uma fonte de identidade cultural que se constrói e se transforma, nos leva a identificar-nos como uma teia de significações que está apta a (re) significar-se mutuamente. Daí o seu caráter significativo, pois o ato de alimentar-se traz poder às pessoas. Há pulsação de vida. Há uma anunciação de prazeres. Há sentidos de agregação.

A busca por um aprimoramento nas relações interpessoais se faz presente no dia a dia e, mais que isso, se faz presente à mesa. As experiências alimentares se dão de forma contínua em um universo que se coloca na linha tênue da tradição e inovação, no que diz respeito à comida. As mudanças e permanências relacionadas à alimentação e tão presentes na sociedade de consumo, passam a atender e ser definidas em termos culturais, sociais e históricos. Seu lugar assume um novo espaço de visibilidade, o que permite reconstituir o estabelecido e dinamizar as práticas construídas em tal espaço.

Essa prática traz à tona as potencialidades que dão ênfase à construção do indivíduo em sua singularidade a partir das relações construídas com o seu entorno. Daí percebe-se a presença de inevitáveis valores simbólicos imersos na construção da vida cotidiana a partir do universo da cozinha, que possibilitam uma circularidade cultural irreversível no sentido de experiências que regem as representações sociais. Encontramos nisso, uma cozinha que expressa a identidade e o pertencimento dos grupos sociais.

Basta focalizarmos um olhar mais minucioso e perspicaz ao campo alimentar. Conversas, olhares, gestos e celebrações são propugnados durante as refeições. Há que se registrar uma espécie de processo ritual que conduz o ato de

comer, através de regras e comportamentos que são estabelecidos à mesa. Os modos de preparo, a organização do prato, a forma de exposição da comida e o momento de degustação, são pensados antecipadamente e envolvem crenças pessoais. O ato de alimentar-se introduz, portanto, uma partilha de conhecimentos e vínculos amicais, definitivamente, relevantes para a construção identitária.

Pensar essa relação é se aventurar em casos específicos. É lançar olhares para a comida em tempos e espaços diversos. Cada sociedade apresenta hábitos, práticas e costumes diferentes, correspondentes à sua cultura sendo, portanto, construída uma tradição alimentar que perpassa de geração para geração. Como um processo relacional de formação humana. Uma formação que se esvai em todos os sentidos, marcada pela exteriorização das potencialidades presentes naqueles que desfrutam uma refeição. Sobre o prazer gustativo, afirma Cascudo:

Muito pode mentir a boca, quando fala. Mas o que ela não pode fingir é a água que lhe vem da gula deliciada por obras-primas da arte culinária, é o encanto com que saboreia maravilhas criadas por cozinheiros dignos, pela sua benemerência, de subirem à categoria de deuses (CASCUDO, 2008, p. 96).

A maneira de olhar, de sentir e de compreender um determinado alimento é o que desenvolve o sentido da refeição. Pode-se dizer que, comer já não representa apenas o saciar da fome. Como tal, a alimentação encontra-se ainda interliga aos aspectos festivos fortalecendo, consideravelmente, o fator turístico da localidade. Temos com isso o que costumamos chamar de comida típica. Através desta tradição cada lugar ganha uma expressão própria, o que caracteriza a identidade local, tanto individual como também coletiva.

Para se ter uma ideia, cada país e região tem a sua culinária específica, o que envolve desde influências culturais até ingredientes típicos. É nesta diversidade de sabores que impomos uma subjetividade. Com base em Cascudo (2008, p. 154) “A gratidão do paladar é mais duradoura que a dos outros sentidos”. A alimentação traz em si um sentido mais abrangente que reporta a elaboração de identidades e valores culturais advindos de determinados costumes e ritos.

Há, portanto, um sentido que conduz a percepção de valores sociais, religiosos, festivos e estéticos no campo gastronômico. A comida está presente em todas as esferas da sociedade mediando as trocas culturais e os contatos sociais, atuando como um elo de comunicação que contribui para integrar as pessoas. No

tocante ao aspecto festivo que a comida comporta, encontramos o importante papel que o banquete exerce enquanto instrumento social, pois:

O banquete proporciona uma situação de convívio em que o alimento é cultura, em que a presença dos ancestrais acontece a transmissão para gerações futuras. É uma celebração que conjuga, paradoxalmente, vida e morte; presente, passado e futuro; o familiar e o estrangeiro; a imanência e a transcendência (NASCIMENTO, 2007, p. 55).

Come-se junto para comemorar a aprovação em um concurso, uma promoção no trabalho, a visita de um familiar. Neste caso a refeição assume a função e pode também ser uma forma de doação, refletida através do prazer que se tem em cozinhar e oferecer uma refeição para o outro. Esse é o momento no qual sentimentos, desejos e intenções são depositados de modo a agradar aquele que está sendo recepcionado. Seguindo nesta discussão, observamos ainda a aproximação com os aspectos religiosos, de modo especial, nos cultos afro-brasileiros. Sobre isso, atenta a autora:

Em alguns cultos, costuma-se alimentar os deuses com o objetivo de manutenção da proteção e sintonia do crente com a divindade. Comer/beber nos rituais do candomblé significa estabelecer vínculos e processos de comunicação entre homens, deuses, antepassados e a natureza (Ibid, 2007, p. 95).

Diante disso o alimento, pois, se transforma na própria dinâmica social “e o prazer de comer estimula e desdobra-se no prazer de interagir, na medida em que é um instrumento de comunicação e, conseqüentemente, de agregação” (Ibid, 2007, p. 53). Não se pode negar o caráter de transmissão de significados diversos emitidos pela comida, uma vez que vinculamos sua representatividade a questões de sociabilidade. As vivências pessoais e coletivas permitem definir o sistema alimentar não apenas enquanto o consumo de produtos, mas de forma significativa como uma estrutura na qual concentram-se símbolos, valores e regras a serem cumpridas no momento da refeição.

Temos a consolidação de um ritual. Formas ostensivamente individualistas fundamentadas em uma espécie de discurso higienista, tornam-se regras permanentes nos deleites da sociedade. Sem dúvidas, essas mudanças transparecem de forma relevante na nossa contemporaneidade. A limpeza ocupa

então um lugar preferencial na cozinha, mantendo em evidência a obsessão pelo refinamento, do serviço de mesa e da maneira de comer.

A ideia de limpeza alia-se, portanto, ao gosto alimentar modificando, incessantemente as práticas cotidianas. Logo, cada refeição se desenvolve reforçando demasiadamente o caráter da individualidade presente nos utensílios de mesa. Pratos, copos, facas, colheres e garfos tendem a concretizar minuciosos refinamentos em uma ritualização gestual que provém das exigências, particularmente, higiênicas.

Seja um encontro entre amigos, em família ou, simplesmente individual, uma refeição reafirma, claramente, a importância que as práticas alimentares assumem na atualidade. Nesses vínculos de relações coletivas, a comida ocupa lugar de destaque, sendo percebida ainda no sentido de celebração: come-se para comemorar aniversário, casamento, datas festivas.

O domingo em família, por exemplo, é marcado de forma expressiva pelo momento do almoço, no qual familiares reúnem-se à mesa por longas horas, em meio à conversas, gargalhadas e histórias contadas. O convite para o cafezinho da tarde torna-se uma verdadeira ‘intimação’, onde novidades são contadas acompanhadas de uma fatia de bolo e alegres conversas. Para tanto, essa dinâmica se volta a um ritual que acompanha o sujeito contribuindo para que a mesa torne-se uma “máquina social” nas palavras do Certeau. De acordo com ele:

Toda prática alimentar depende em linha direta de uma rede de pulsões (de atração e de repulsa) quanto aos odores, cores e formas, também quanto aos tipos de consistência; esta geografia é tão fortemente culturalizada quanto as representações da saúde e da boa educação à mesa e, conseqüentemente, é também historicizada (CERTEAU, 2008, p. 251).

O autor vê nisso, a aglutinação de múltiplas narrativas advindas de um cotidiano invisível, imerso na sutileza de gestos e hábitos. Desta forma, o ato de alimentar-se, além de satisfazer a apetite suscita o sentido de comunicação, a qual se constitui como narrativa da memória social dos indivíduos. Perceber essa complexidade requer, contudo, o estabelecimento de uma distinção semântica entre os termos ‘alimento’ e ‘comida’ já ressaltada por alguns trabalhos. Em uma abordagem direcionada a perceber a relação entre alimentação e cultura os autores

Farias et al (2015) ressaltam tal distinção tomando por viés de análise os estudos de DaMatta e Montanari.

Temos, então, a ideia de que o alimento estaria voltado para o sentido universal, em relação ao que o indivíduo ingere, enquanto a comida remeteria ao sentido de situar um caráter identitário capaz de definir um grupo. Neste contexto, para além de sua função biológica sob o aspecto nutricional o alimento assume também um comportamento cultural, deixando claro o poder simbólico que a comida apresenta.

Atualmente, coisas e pessoas se transportam de um continente a outro, pode-se saborear cozinhas exóticas, experimentar novos sabores, estranhas combinações, receitas inesperadas são feitas e o vínculo de causa e efeito entre produtos disponíveis a bom preço e cozinha comum local já não existe mais (CERTEAU, 2008, p. 242).

Nesta perspectiva, evidencia-se que as práticas gastronômicas florescem em meio ao crescimento das relações sociais fundamentado em um verdadeiro espaço de sabores, costumes e regras. Cada vez mais o saber gastronômico aprimora-se, evolui em técnicas e métodos, destinados ao universo da cozinha. A simbologia envolta na comensalidade se faz sentir antes mesmo do prato ser levado à mesa para sua degustação final.

Aqui, os chefs assumem, além das transformações organizacionais dentro do espaço da cozinha, uma função destinada a atender aos gostos culinários dos consumidores: o prazer em preparar, servir e agradar. Novas receitas são inventadas, criadas e adaptadas para levar ao sujeito um prazer imensurável à mesa associado a benefícios, diretamente, dimensionados ao corpo.

Surge, partindo dessa ideia, a valorização de uma alimentação tida como saudável, nutritiva e dietética. Escolhem-se determinados alimentos considerados saudáveis, em detrimento de outros com alto teor calórico. Tanto os produtos industrializados como a comida em excesso passa a ser vista em seu caráter nocivo. Logo, se pode inserir uma discussão na qual a alimentação passa a se entrelaçar diretamente com as questões voltadas para a saúde.

Vê-se que, cada vez mais, o estilo de vida encontra-se interligado ao paladar, que por sua vez infere os hábitos e comportamentos considerados adequados para a manutenção do bem-estar. Sobre isso, ressaltava Nascimento (2007):

Entre as mudanças mais significativas, reflexos do medo contagiante da obesidade e de doenças, destacam-se a redução da quantidade de comida, a rejeição a ingredientes que engordam, como a farinha e gordura animal. Em contrapartida, os legumes ganham prestígio e são preparados de formas elaboradas. Come-se mais com os olhos e há grande preocupação com o bem-estar (NASCIMENTO, 2007, p. 131).

Sendo assim, torna-se evidente, como bem destaca a autora (2007, p. 135) que “o elo entre alimentação e saúde estreitou-se mais”. Os prazeres da mesa vem associados à mudanças de hábitos, expondo os pontos positivos que a comida saudável exerce no cotidiano e na saúde das pessoas. É possível, pois, apreender que através da escolha do alimento que será ingerido, um conhecimento e um ato educativo podem ser repassados.

A forma de organização e assimilação do conhecimento gastronômico diferencia-se, consideravelmente em cada formação social, conhecendo e adotando um crescimento inevitável, inteiramente submetido a uma rede de juízos de valores. Neste caso, a cozinha enquanto espaço de convivialidade torna-se um local onde as práticas cotidianas se ajustam constituindo, por fim, redes de integração entre os indivíduos. Senta-se junto para conversar e, sobretudo comer. Recebem-se visitas no espaço da cozinha. Conversas surgem enquanto um prato e outro são preparados. A cozinha já não pode mais ser pensada como apenas um local no qual se organiza as refeições.

Essa perspectiva acaba sendo reproduzida fortemente através das obras cinematográficas, uma vez que a comida impõe significados, status social e os mais diversos sentidos de sociabilidade através das imagens projetadas na tela. É perceptível encontrar nas produções do cinema menções feitas à comida: no roteiro, nas passagens da cena, na própria temática do filme.

Diante do exposto, nos deparamos com uma vasta lista de filmes que versam sobre a temática ou que colocam a comida/refeição e/ou as práticas alimentares em evidência, inclusive produções nacionais e animações. Ao adentrar o espaço do cinema, a alimentação passa a assumir o lócus de categoria histórica e prática sociocultural, das quais emanam os sentidos de identidade, memória e cultura regional.

Na verdade, falamos de simbologias. De significados depositados em cada prato, que amarram os costumes e os modos de vida de cada sujeito. A comensalidade permite pensar o indivíduo em seu lugar sociocultural através das

memórias que este constrói. Evidentemente, isso só é possível devido às conquistas e a importância adquirida pelo paladar.

Este processo pode ser compreendido quando nos debruçamos sobre o espaço que nos circunda quando o assunto são as práticas e hábitos alimentares. A comida torna-se acessível. A cozinha transforma-se em um local acolhedor. Ela pode assim demarcar relações sociais que envolvem todos, em um imaginário coletivo.

A conjugação desses fatores resulta na representação de uma alimentação que surge como categoria educativa que perpassa por toda a dimensão social. Apreendida no escopo das relações sociais em que seus significados e simbologias ocupam um lugar central na vivência dos sujeitos, a comida ganha novos espaços, a ver pelas relações estabelecidas entre a linguagem audiovisual e nas confluências entre a cultura regional, memória e identidades.

3.2. Nas representações do que se vê e do que se come: cultura regional, memórias e identidades

A representação da comensalidade sugere, assim, pensar algumas categorias que encontram-se, intrinsecamente, associadas ao que o alimento representa. Nisto, comer significa compreender o ato enquanto uma cultura que impõe memórias e constrói identidades. Tais conceitos inferem uma discussão que permeia a interação social que se faz presente no processo alimentar, de modo a elevar o caráter sociocultural da comida. Interessante é entender que, tanto o cinema como a gastronomia mantêm um estatuto cultural que surge a partir de lugares sociais concretizados em uma memória e em valores históricos pertencentes ao grupo social.

A rigor, a sociedade vai apresentando maior ligação e até certo ponto melhor qualidade de vida a partir do que vê e do que come. Sendo adotados enquanto linguagem, ambos caracterizam-se pela sensibilidade socialmente apreendida pela vivência e o contato cotidiano. As imagens não se proliferam despropositadamente. Muito menos os alimentos.

Revelando significações e aspectos sociais, perpassam por simbologias diretamente evidenciadas no âmbito da cultura regional conferindo, assim, sentimentos de identidade. O que recordamos corrobora na nossa construção

identitária, sendo a memória o lugar de produção dos sentidos que fazem parte da dinâmica da vida social e que são constituídos por acontecimentos vividos socialmente.

A partir dessas reflexões iniciais, toma-se a percepção em torno da amplitude apresentada pela representação da alimentação no cinema cuja abordagem assenta-se nas possibilidades de construção de memórias e identidades na área da Educação. É bem verdade que o situar dentro das diversas formas de sociabilidade advindas das experiências com o filme e o alimento constitui um processo contínuo de construção de memórias e formação de identidades.

Tal investigação se configura na definição dos indivíduos enquanto portadores e personagens de uma história própria e de uma considerável diversidade de significantes culturais, incutidos em um processo que, possibilita então, o norteamento das relações sociais.

À percepção dessa assertiva, o conceito de representação⁴ será aqui compreendido enquanto um sistema que abarca práticas de significação simbólicas através do qual os significados são produzidos, haja vista a construção realizada pelos grupos sobre suas próprias práticas. Não se trata, portanto, da presença do real, mas dos sentidos atribuídos a uma determinada realidade. Estando posto esse entendimento, evidencia-se que as experiências tecidas e os significados obtidos implicam em um considerável processo cultural, incluindo nisto as identidades individuais e coletivas.

Temos, então, a compreensão do social e da cultural por meio da representação. Essa apreensão como percepção do real a partir dos indivíduos e grupos sociais permite a atuação destes na realidade, de modo a tornar presente o ausente. A título de exemplo, destacaremos as proposições do historiador francês Roger Chartier (1991), com a finalidade de esclarecer e apresentar o conceito.

Podemos dizer que a grande contribuição do Chartier no campo de estudos da História Cultural encontra-se atrelada à elaboração dos conceitos de 'práticas e representações'. Através deste viés teórico, a cultura passa a ser tomada e examinada no âmbito produzido pela relação entre ambos os conceitos. Com base nesse pressuposto, tanto os objetos culturais seriam produzidos entre práticas e

⁴ Representação neste trabalho será um conceito discutido a partir do referencial teórico do Roger Chartier, apreciando sua importância no tocante à compreensão do universo simbólico presente na construção do mundo social.

representações, como também os sujeitos produtores de cultura circulariam no cerne desta abordagem. É bem verdade que essa percepção, assinala uma imensurável ligação entre a realidade e as representações.

Dentro desta perspectiva, encontramos um diálogo que nos conduz a pensar, agora, o conceito de cultura⁵. Convém perceber que a noção deve ser discutida não apenas em relação às instâncias oficiais de produção cultural, mas de forma essencial no tocante as questões que caracterizam a sociedade. Cuche (1999) chama atenção de que “O homem é essencialmente um ser de cultura”. Sem dúvida, emerge daí uma espécie de adaptação cultural, através da qual o homem se adapta ao meio, ao mesmo tempo em que sofre também transformações deste. Segundo o autor (1999, p. 10) “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, as suas necessidades e seus projetos”.

Nesse sentido, a cultura evoca para si um movimento que se dá por meio do contato com o social. Assim, os significados criados pelos grupos que encontram-se imersos nessa interação convergem, portanto, para a constituição de uma coletividade onde cada sujeito torna-se um produtor cultural e cada ação social torna-se cultura. Os fenômenos culturais tornam-se significativos para aqueles que os praticam, considerando os contextos sociais nos quais estão inseridos. É possível verificar, assim, que a cultura exerce uma forte influência no comportamento social. Como sustenta Laraia (2008):

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativas, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2008, p. 68).

Falar de cultura nos remete a pensar, ainda, as concepções levantadas por Certeau, principalmente em sua obra *A cultura no Plural*. Segundo o autor a cultura se dá, como o próprio título indica, através da multiplicidade e dos sujeitos. Há, portanto, um fluxo de informações que perpassa por toda a sociedade, atingindo toda a dinâmica social.

⁵ Discutiremos o conceito de Cultura a partir do diálogo com Certeau, Cuche e Laraia.

O alimento e a representação fílmica fundamentam a ideia de cultura regional, permitindo compreender os valores e símbolos que ambas as linguagens carregam. Neste ínterim, demarcamos pelo viés regional a representação da comensalidade. As dinâmicas culturais, sociais e econômicas de cada região estão, fortemente, erigidas pelo aspecto da alimentação.

Nessa lógica é possível pensar uma região a partir da sua cultura alimentar. Em consonância com essa dimensão, nota-se também, a regionalidade presente nas produções audiovisuais, perspectiva que tem recebido destacado foco nos filmes nacionais produzidos recentemente. A cultura opera, portanto, no cotidiano, na representação social e nas relações entre o ver e o degustar.

Aliado ao conceito de cultura regional, vislumbramos o aspecto memorialístico pontuado nesta discussão. O conceito de memória neste trabalho remonta as discussões do sociólogo Maurice Halbwachs (2004). A relevância de suas reflexões concentra-se na afirmação de que a memória individual parte sempre de uma memória coletiva, na qual as lembranças são moldadas a partir do grupo. Há, portanto, uma ligação mútua entre a individualidade e a coletividade, a partir do momento em que, para recordar, o sujeito remete-se às lembranças dos outros, as quais também são transformadas. De acordo com Morigi, Rocha e Semensatto (2012):

A memória coletiva envolve sentimentos de pertença e identidade, já que a memória é sempre dependente das interações e dos grupos sociais. A memória coletiva é caracterizada por um intenso componente afetivo que surge da interação e das experiências entre os membros da comunidade. Nessa medida, ela é importante para manter a integridade e a sobrevivência do grupo no tempo. Quem faz o tempo da memória coletiva é o grupo (MORIGI; ROCHA; SEMENSATTO, 2012, p. 184).

Lembrar é, portanto, trazer à tona parte das vivências humanas, entendendo-as enquanto elementos essenciais da construção grupal. Abre-se, então, espaço para o compartilhamento de recordações, dos acontecimentos de infância e de fatos do passado que persistem e se inscrevem em quadros sociais. A memória não é por si só, um resgate do passado, mas sim uma reconstrução do mesmo a partir das experiências coletivas.

Isso implica observar uma espécie de dependência que conduz o sujeito a perceber a sua memória interligada ao seu relacionamento com a família, o trabalho,

a escolha e os demais espaços de referência aos quais pertence. Entre essas conexões e vivências com o grupo, as lembranças tornam-se passíveis de reconstrução.

A rigor, as recordações que afloram no pensamento de cada sujeito tomam para si o caráter social, uma vez que expressam, através da capacidade de armazenamento, fatos referentes às vivências do passado. Decorrente disso, lembrança em suas proposições passou a representar:

A lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada... é uma imagem engajada em outras imagens (HALBWACHS, 2004, p.75-78).

Uma segunda referência perpassa as discussões do sociólogo Michael Pollak (1989). Em “Memória, Esquecimento e Silêncio” o autor pontua uma abordagem acerca da emergência de memórias subterrâneas que se opõem à memória oficial. Neste íterim, a concepção de memória que circunscreve tal discussão advém da própria obra de Halbwachs, tornando possível reter alguns traços delineadores do conceito de memória, principalmente, no que diz respeito à memória coletiva. E é, justamente, esse viés adotado pelo Pollak, remetendo, assim, sua análise aos indicadores de memória coletiva, aos diferentes pontos de referência que estruturam a memória.

Tomando essas acepções, o autor refuta os lugares de memórias resgatados como necessários para a apreensão desta memória: as datas comemorativas, os monumentos, o patrimônio arquitetônico, a música e até mesmo, as tradições culinárias. São esses diferentes pontos de referência que estruturam a memória e que a insere em uma coletividade, reforçando o sentimento de pertencimento.

Segundo Magalhães Júnior e Araújo (2015, p. 115) “a memória nos remete ao relato e à seleção de experiências plurais”. Cada lembrança recordada traz em si momentos e significados diferentes, sendo registros relevantes na compreensão dos sujeitos e suas vivências. A construção desse pertencimento encontra-se, intrinsecamente, articulada às percepções em torno da diversidade cultural e social existente e que fazem parte da historicidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, chegamos a uma compreensão que traz ao cerne desta discussão a ideia da memória gustativa que acompanha os sujeitos. Somos formados, pois, por lembranças de infância no que tange a alimentação. As experiências vividas a partir da comida e das relações sociais construídas à mesa tornam-se relevantes na compreensão das sensações do presente. Os sabores são resgatados e estão ligados as lembranças que, de forma contínua, são acionadas e revisitadas.

Ao longo do tempo, as lembranças referentes aos pratos, à comida preferida e aos doces e bolos feitos pela figura da avó, tornam-se uma memória. Constata-se que o alimento entra nesse processo assumindo o sentido de continuidade, através do qual o sujeito relembra das práticas que fizeram parte da vida, atribuindo-lhes novos significados. A memória alimentar, apesar das mudanças de preferências e de hábitos, permanece atrelada a uma memória individual e, sobretudo, a memória familiar.

Se considerarmos o lugar de pertencimento social como fator decisivo na apreensão da memória coletiva, é perceptível reconhecer que seu potencial incide na relação entre o contexto social e o processo de construção identitária do indivíduo. O sujeito imerso nesse espaço torna-se, eminentemente, mutável, apto a absorver “multi-identidades”. Para essa investigação insere-se o conceito de identidade defendido pelo sociólogo Stuart Hall.

Aqui, a identidade é examinada com base no contexto sociocultural e afirmando-se diante do contato relacional com outros grupos aos quais se identifica, haja vista “que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (HALL, 2014, p. 108). Há, portanto, uma espécie de comparação com outras identidades, a qual se faz presente neste processo de construção sociocultural identitário. Segundo Hall (2002) a visão de unificação torna-se imprópria, uma vez que a impossibilidade de apresentação de uma identidade plenamente unificada se faz presente.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2002, p.13).

Tomamos conhecimento, pois, de uma variedade imensa de identidades, que transmutam pelos sujeitos garantindo-lhe uma feição multicultural, que identifica o sujeito como pós-moderno em sua construção a partir da realidade social. A configuração da identidade cultural do sujeito não emerge como algo permanente, mas como uma construção que se faz e refaz diante da ideia de pertencimento.

A pluralidade de significados e experiências de um determinado grupo social nos leva a compreender os fenômenos da identidade. Neste caso, a exterioridade passa a assumir lugar importante na formação identitária. Em assim sendo, deve-se considerar conforme as palavras de Silva (2014), que:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representações (SILVA, 2014, p. 96-97).

Pensar a identidade e a memória em uma sociedade marcada pela fluidez das imagens e dos gostos, diretamente relacionados ao campo educacional, produz diferentes representações no contexto das regionalidades. A sociedade vive atualmente um constante e relevante processo de socialização fundamentado nas práticas alimentares e nas representações fílmicas. A riqueza do paladar e do olhar prosperaram em um mundo de evoluções significativas. Escolhemos determinados sabores, identificamo-nos com pratos peculiares, optamos por gêneros fílmicos específicos e, com isso, extravasamos preferências e repulsas através dos sentidos.

A cada instante e em todo o lugar, descobrem-se novas receitas e filmes. Os hábitos e os costumes são profundamente alterados, florescendo em meio ao relevante crescimento das relações sociais e das concepções gastronômicas. Neste caso, a cozinha enquanto espaço de convivialidade, torna-se um local onde as práticas cotidianas se ajustam constituindo redes de integração entre os indivíduos.

Os sistemas simbólicos fornecidos tanto pela a alimentação como pela experiência com o audiovisual, tornam-se um fator complexo e, sendo assim, tem como alicerce valores culturais representados através de um processo de troca de informações e conhecimentos.

A abordagem da comensalidade no recurso cinematográfico permite instaurar representações que tornam-se parte integrante da formação de identidades, ao levarmos em consideração o ensino de História para jovens e adultos. Tal possibilidade alia-se as vivências de um grupo fortemente marcado por elos de significação que conduzem às subjetividades advindas das experiências construídas em torno de suas experiências com os filmes e o alimento.

Exatamente por essas razões, alarga-se a relevância presente em tais recursos que passam a ser vistos como linguagens educativas, penetrando nas vivências dos sujeitos que compõem a realidade escolar. Ao focar esse processo, o que nos chama a atenção é, justamente, as transformações provocados no campo de observação e, de modo determinante, nos envolvidos.

O que ocorre, então, é que esse processo entendido em seu contexto sociocultural e, principalmente, regional, reintroduz uma dinâmica fundamentada por um conjunto sistemático de crenças, valores e percepções que regem a formação dos sujeitos. Algo assim nos leva a perceber o indivíduo, inserido na coletividade, em meio as suas representações sociais. Neste caso o espectador, aqui caracterizado pelo o aluno da EJA, adentra para este universo com experiências que interferem, consideravelmente, no modo como ele vê e interpreta os conteúdos, pois como afirma Duarte:

[...] por trás do chamado “receptor” [...] existe um sujeito social dotado de valores, crenças, saberes e informações próprios de sua (s) cultura (s), que interage, de forma ativa, na produção dos significados das mensagens (DUARTE, 2002, p. 65).

Nesse percurso, a versatilidade presente nas minúcias cotidianas - cujo objeto está definido através do filme e da alimentação - permite a configuração da própria sociabilidade envolvida no ensino, diretamente interligada aos comportamentos humanos. Experiência que envolve todos os sentidos, em uma verdadeira aspiração social. O cotidiano traz um sentido cultural às ações dos sujeitos, impondo uma dinamicidade interligada ao contexto no qual estão inseridos de modo a garantir a construção da identidade com o espaço social.

Ocorre que os códigos sociais direcionados a representação da comensalidade no cinema, acometem a viabilização da sala de aula da EJA como um lugar de legitimidade que permite instaurar uma espécie memórias e identidades. Nela, torna-se possível identificar diversos significados que formam e produzem,

portanto, saberes explicitados pelas manifestações culturais. “Cada hábito alimentar compõe um minúsculo cruzamento de histórias” (CERTEAU, 2008, p. 234). E para, além disso, cada filme deixa em seus receptores marcas que tornam-se sucessíveis as mais diversas (re) significações.

Ao pensarmos assim, somos levados a pensar em uma culinária que passa a ser construída, delineada e (re) significada constantemente. A alimentação representa, com isso, uma forma de se vincular interioridade e exterioridade, explicitando um sujeito marcado por vivências múltiplas e carregado de valores simbólicos.

Essa socialização compõe, portanto, um processo repleto de significados, relações sociais e identidades coletivas, reafirmando a cozinha como um espelho da sociedade, a qual é constituída a partir da percepção cotidiana do saber culinário. Os estudos sobre comensalidade desenvolvem-se enfocando principalmente os valores socioculturais que a comida comporta na sociedade. Assim sendo Onfray 1999, apud Nascimento, 2007:

Cozinhar, provar é pôr em jogo os valores de uma civilização, quer honrando-os, quer criticando-os ou negando-os. Nenhuma substância que entra no corpo é neutra, e todas estão sempre carregadas, positiva e/ou negativamente, de história individual e de história coletiva (ONFRAY, 1999, apud NASCIMENTO, 2007, p. 30).

A relação, pois, entre o saber gastronômico e o saber acadêmico relevou-se no campo da pesquisa histórica a partir do conceito de cultura material propugnado por Braudel na segunda geração dos Annales. O alimento se transforma na própria dinâmica social “e o prazer de comer estimula e desdobra-se no prazer de interagir, na medida em que é um instrumento de comunicação e, conseqüentemente, de agregação” (NASCIMENTO, 2007, p. 53). Percebe-se com isso, o valor atribuído à alimentação e as práticas alimentares para além do seu aspecto nutricional, evocando a noção cultural que a comida comporta.

Isto encaminha para o destaque das potencialidades apresentadas tanto pela linguagem do cinema, como também pela cultura alimentar. Tal postura introduz uma questão, eminentemente, relevante. O que chama a atenção neste ponto é o caráter educativo que ambas as linguagens comportam. É possível educar com o cinema e com a comida. Neste cenário, a questão colocada se abre para a percepção de como tais recursos, marcados e influenciados diretamente pelo campo

da Nova História Cultural, penetraram e ganharam espaço, agora, na prática docente.

A partir desse percurso, a narrativa agora objetiva-se explorar também as condições que permitem pensar a elaboração de propostas pedagógicas em meio às renovações metodológicas que admitem a inserção do cinema e da alimentação enquanto linguagens educativas. Como se pode constatar pela originalidade desta escrita, emergem possibilidades com vistas a elevar o caráter potencializador e inovador da atuação docente. Essa perspectiva está alinhada com a proposta pensada e desenvolvida para este trabalho como o produto da investigação.

4. ENSINANDO HISTÓRIA A PARTIR DO CINEMA E DA COMIDA: POR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Este capítulo tem como objetivo estabelecer diálogos em torno das possibilidades presentes no cinema e na alimentação vistas enquanto linguagens pedagógicas ao fazer docente no ensino de História da EJA, tendo em vista a inserção tanto da linguagem cinematográfica, como da cultura alimentar nas aulas de História do 9º ano. Destaca-se, ainda, a intenção de identificar as ações que foram colocadas em prática na turma de jovens e adultos como uma competência à favor do ensino de História. Desse modo, observou-se seus condicionantes, sua estrutura, seu perfil, seus pontos positivos, negativos e contribuições, considerando a especificidade temática desta pesquisa. Por fim, buscamos mostrar o quão relevante tornou-se para a educação contemporânea incorporar em suas práticas inovações metodológicas com base na linguagem cinematográfica e na cultura alimentar, por meio de oficinas pedagógicas.

4.1. Inovar, transformar e educar: experiências em sala de aula

Para tanto, apresentamos como lócus da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Frei Manfredo localizada em Lagoa Seca, e pertencente à rede pública do Município. A maneira como as relações de produção entre os envolvidos se constituíram ao decorrer da pesquisa determinou seu desenvolvimento como mediadora dos processos socioculturais e educativos.

Foi nesse espaço citado acima que a pesquisa proposta se desenvolveu. A pesquisa em sua primeira etapa foi realizada na turma do 8º da EJA durante o horário da noite, das 19h: 00 às 21h: 50min, na segunda-feira e quarta-feira do mês de novembro de 2016. No primeiro momento foram realizadas ao todo 07 (sete) aulas de observação participante, compreendidas entre 07 a 28 de novembro em uma proposta pedagógica com os alunos, em formato de oficinas, funcionando como o resultado da experiência com os documentários.

Em um segundo momento da pesquisa, devido o processo de Qualificação, sentiu-se a necessidade da ampliação das discussões e, conseqüentemente, da

aplicação das oficinas. Logo, planejou-se uma segunda etapa da pesquisa. Foram organizadas um total de 05 (cinco) oficinas, sendo aplicadas no período de ano de 2017 com a turma do 9º ano, em virtude da aprovação dos alunos.

Nessa perspectiva ficam evidenciadas a partir de agora as experiências em sala de aula: os debates, as reflexões, as exibições dos documentários e as produções textuais dos alunos diante do objeto de estudo.

Figura 5 – Alunos da turma do 8º da EJA durante a primeira etapa da pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

Toda essa situação, em que a cultura alimentar e o cinema estão potencialmente incluídos no componente curricular do ensino de História da EJA, conduziu a pensar nas possibilidades apresentadas pelo planejamento de oficinas que viessem a trabalhar tais questões. Propondo-se a discutir essa abordagem, a oficina passou a representar a concretização das ideias postas em torno das linguagens e nos objetivos ensejados nesta dissertação, de modo a mostrar que na tessitura da problemática levantada foi possível educar. Para analisar como se realizou a prática docente em meio à renovação metodológica adotada nesta escrita, trouxemos a proposta das experiências construídas em sala de aula.

Ao pensarmos assim, somos levados a considerar, de início, a importância em torno do “O que ensinar?” antecedente ao “Como fazer/ensinar?”. E isso tornou-se essencial e enriquecedor no ponto de vista do conhecimento. Com vistas à

mediação proporcionada, conduziu-se o processo tomando como base o conhecimento prévio dos sujeitos participantes em meio à realidade comportada. Foi importante, pois, compreender o lugar social no qual a pesquisa foi aplicada. E mais que isso, o qual passou a determinar seu desenvolvimento, haja vista as afetações, influências e mudanças que a mesma provocou no espaço escolar.

A intenção foi organizar, planejar e aplicar algo que provocasse e trouxesse um retorno e uma contribuição para os sujeitos que estavam participando. Digo isto no sentido de que a pesquisa deve, em primeiro lugar, tornar-se comum à comunidade participante. Deve transformar o local positivamente e inculcar nos envolvidos um sentimento de pertença.

As múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas a partir do uso do audiovisual e da alimentação enquanto fator de comunicação, sociabilidade e educação, possibilitaram uma real experiência educativa com os sujeitos da EJA. Com vistas à ampliação desta discussão, coube à pesquisadora deste estudo, a elaboração das oficinas pedagógicas.

É importante, neste momento, entrecruzar nossa proposta de modo transversal, analisando-a e incorporando-a no âmbito escolar. Tais possibilidades passaram a ser exploradas diante do auxílio oferecido pelos instrumentos de coleta de dados, já apresentados anteriormente em nossa metodologia. Assim foi fundamental tecer a proposta das oficinas a partir de algumas etapas: a aplicação dos questionários, os debates, entrevistas e desenvolvimento dos diálogos com base nas produções filmicas escolhidas para a pesquisa.

Para tanto, de início, optou-se para a aplicação do questionário. Em todo esse processo foi essencial a explicação da pesquisa para a turma. A intenção, aqui, baseou-se num contato inicial dos alunos com os conceitos apresentados, conforme nos mostra a Figura abaixo, objetivando identificar o conhecimento que estes traziam a cerca da comida e do cinema.

Figura 6 – Momento que antecedeu a aplicação dos questionários. Apresentação da pesquisa para a turma.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

A forma como o questionário foi construído levou em consideração dois momentos: por um lado, as aproximações com a temática da alimentação, por outro, as experiências com a linguagem cinematográfica. Essa estrutura proporcionou aos alunos o contato com as palavras-chave que fundamentaram a abordagem. A primeira pergunta do questionário buscou identificar justamente a relação dos sujeitos com a alimentação. Conforme as respostas dadas, foi compreendido que ambos os alunos percebiam o alimento, relacionando-se com este, apenas para o saciar da fome, no sentido de suprir as necessidades básicas.

Observa-se, com isso, que o sentido do produzir dá-se de forma bem mais contundente e atuante em comparação as formas de apropriação do conhecimento. Ou seja, há a produção, mas a apropriação do conhecimento enquanto um fator existencial tornou-se inexistente, uma vez que a comida é compreendida unicamente em seu caráter nutricional. Neste sentido, ficou claro que a comida em seu caráter identitário, cultural educativo permanecia inexistente. A comensalidade, pertencente à coletividade, apresentava-se enquanto um conceito desassociado, interligando-se apenas ao aspecto nutricional.

Apenas um dos questionários analisados ofereceu resposta que ultrapassou a percepção, unicamente, nutricional do alimento, identificando-o com o aspecto

familiar que a refeição proporciona ao reunir pessoas. A aluna Andrea Elza da Silva efetua uma interessante reflexão de como perceber a alimentação no cotidiano. Segundo a mesma, no tocante a sua relação com a alimentação: “É uma relação prazerosa já que é nas horas da refeição que toda a minha família esta presente principalmente nos domingos” (Informação verbal). E sobre isso, nos atenta Nascimento (2007):

O prazer de comer estimula e desdobra-se no prazer de interagir, na medida em que é instrumento de comunicação e, conseqüentemente, de agregação. Segundo Da Matta, ‘não há nada mais básico do que o pertencer’ (NASCIMENTO, 2007, p. 53).

O alimento, neste caso, passa a ser visto enquanto um elo de aprimoramento para as relações sociais. A partir dessa constatação, torna-se possível a identificação da alimentação como expressão de sociabilidade, uma vez que eleva o sentido da convivência. Alimentar-se já não significa unicamente o saciar da fome, envolvendo aspectos sociais, culturais, políticos e até religiosos. As transformações ocorridas na alimentação proporcionaram uma gradativa evolução da comida enquanto um fator de sociabilidade. A forma de se adquirir, preparar e consumir os alimentos revelam variados fatores identitários e culturais ligados a essa prática.

Com o reconhecimento social adquirido, a alimentação proporciona assim uma relevante expansão que culmina em novas formas, hábitos e costumes. O papel da comensalidade na vida moderna abrange, pois, uma série de fatores circunscritos aos espaços de convivialidade. Interação, fraternidade, comunicação e agregação são alguns conceitos que compõem uma refeição, contribuindo para elevar o alimento como aspecto cultural. Nascimento (2007) nos oferece ainda uma caracterização do alimento enquanto instrumento de doação. Segundo a autora “em muitos casos, a refeição simboliza este impulso doador, através do prazer de cozinhar para agradar alguém, oferecendo alimentos que delicias o paladar” (NASCIMENTO, 2007, p. 55).

Essas interpretações fazem da comensalidade um elo significativo da sociedade contemporânea, fazendo do prazer de comer uma forma de união entre os povos. O que significa dizer que comer converte-se em troca, valores e status social. Na medida destas argumentações, tomamos conhecimento ainda do caráter de diferenciação social proporcionado pela comida. Percebe-se, então que as

relações estabelecidas à mesa carregam em si aspectos coletivos e individuais que favorecem uma espécie de elitismo. Conforme nos mostra Nascimento (2007):

Através de um estilo de vida, as pessoas ou grupo de pessoas se comportam e fazem escolhas. O estilo de vida é estabelecido pelas diferenças relativas às necessidades básicas – relativas à sobrevivência, sem as quais o homem não pode viver. A alimentação é a principal delas. Mas a maneira como uma pessoa come, os diferentes tipos de comida que escolhe, o uso de talheres e os diferentes materiais destes, a bebida que se toma para acompanhar determinado prato, são indicadores de distinção no meio social (NASCIMENTO, 2007, p. 62).

Logo, ainda de acordo com a mesma autora, “o gosto pode funcionar, portanto, como um elemento aglutinador dos indivíduos em grupo” (2007, p. 62). Outro ponto que norteou nosso questionário diz respeito a importância da comida na cultura nordestina com base na percepção dos alunos. Neste momento foi possível observar uma espécie de consenso por parte dos participantes, haja vista que entre as respostas dadas identificou-se uma percepção que se esvai na valorização da cultura da região bem como na visibilidade que o Nordeste ganha a partir das suas comidas típicas.

Daí perceber a comensalidade como um fator que contribui na divulgação cultural de uma determinada espacialidade, especificamente, da região Nordeste. Como relata a aluna Wedna Dantas acerca desta importância: “Ajuda a valorizar mais e mais a nossa cultura e também ajuda a mantê-la, e ajuda a nossa região a ficar mais conhecida em outros lugares” (Informação verbal). A alimentação exerce, assim, uma função significativa para cada sociedade.

O segundo questionamento voltava-se para a relação estabelecida com o cinema. Neste caso, observa-se que a apropriação feita pelos sujeitos com base no conhecimento proporcionado pelos filmes perpassava o sentido do lazer. Isto cria uma relação baseada, unicamente, em um modelo de consumo, no qual o filme assume um lugar de entretenimento sem a geração de um excedente que proporcione o fortalecimento do coletivo educacional.

Alguns questionários trouxeram à tona uma questão ainda muito frequente na atualidade que é o não acesso aos cinemas por boa parte da população. A recepção da cinematografia permanece ainda, por incrível que pareça, restrita à uma parcela da sociedade. Neste caso, estão envolvidos alguns aspectos como, por

exemplo, a forte dificuldade encontrada no que diz respeito a questão financeira, a qual por vezes impossibilita o consumo da arte visual.

Ao passo que a internet começa a atingir um público cada vez mais amplo, mais o cinema adquiri uma maior visibilidade diante daqueles que permaneceram excluídos do cotidiano das salas de projeção. Logo, a exibição de filmes transcorre de forma mais informal no cotidiano familiar através da internet ou da locação/compra de filmes. Sobre o não acesso e a relação com o cinema, conta-nos o aluno José Erivanaldo: “Nunca fui ao cinema. Ver filmes só na TV mesmo e nem sempre”. (Informação verbal).

A arte cinematográfica aplicou na percepção dos alunos, ainda com base na pergunta proposta no questionário, uma visão que a considera uma fonte de entretenimento e lazer. Os sujeitos da pesquisa apontaram ainda a baixa frequência na qual assistem algum filme, em virtude, principalmente da disponibilidade de tempo.

Outro questionamento primordial para nossa pesquisa se caracteriza na função educativa do cinema. Foi exposta a seguinte pergunta: “É possível aprender através de um filme? Como?” Aqui o consenso por parte dos alunos se fez superior. Como relatou o aluno Edemir Euclides: “É possível, pois, as imagens nos ajuda a compreender melhor o assunto em sala de aula”. (Informação verbal).

À medida que o cinema adentra o espaço escolar, mais perceptível torna-se o seu caráter educativo, expressando o comprometimento existente entre o discurso oral e o discurso imagético para o ensino de História da EJA. O filme aplica na ação pedagógica uma considerável experiência coletiva, o que lhe impõe o desenvolvimento de subjetividades, emoções e sensibilidades.

Após perpassar por essa etapa da pesquisa, a atenção conferida direcionou-se para a ação em sala de aula. A partir desse percurso, objetivou-se explorar a participação dos sujeitos, criando experiências e situações nas quais a linguagem cinematográfica e a cultura alimentar assumiram o papel condutor das discussões. As oficinas pedagógicas tornaram-se necessárias à constituição do referente estudo a fim de adequá-las aos sujeitos da pesquisa. Assim cada oficina ofereceu a oportunidade de aliar a teoria à prática em um, eminente, processo de troca de experiências e conhecimento.

O transcourir das atividades se constituiu em forma de discussões temáticas com a utilização de slides elaborados para cada noite de oficina. Tal opção se deu

em virtude de ser, a metodologia da oficina, a técnica ideal para o desenvolvimento de uma prática que proporciona a participação dos sujeitos. Isso nos permite afirmar o potencial e o lugar educativo por excelência assumido por essas práticas.

Figura 7 – A professora e os alunos: Registro ao final de uma das oficinas.



Fonte: Acervo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

Oferecendo, dessa forma, ações pedagógicas direcionadas ao ensino de História, veremos a seguir as abordagens, produções e discussões traçadas na turma da EJA durante a pesquisa.

Na primeira oficina, realizada no dia 07 de novembro de 2016, o conteúdo trabalhado pautou-se na discussão sobre 'alimentação' e 'cinema'. No que tange a metodologia, a apresentação temática transcorreu a partir de uma aula expositiva, a partir do apoio ilustrativo de slides e do diálogo com os alunos. A explicação objetivou promover um debate com a turma, desenvolvendo-se a partir do assunto introduzido na aula e através de questionamentos relacionados à discussão. Tentou-se assim, de forma clara e objetiva, introduzir uma linguagem de fácil entendimento no intuito que ocorresse um envolvimento e uma interação maior com os alunos.

O interesse pautou-se em colocá-los em contato com o tema da alimentação e do cinema, traçando um debate em torno do significado dos hábitos alimentares e das experiências com filmes. Houve também, a utilização de várias imagens para exemplificar a explicação do tema. Na verdade, a exibição das

imagens tornou-se um ótimo instrumento para nossa aula, visto que a associação do assunto e do recurso visual fez com que a turma ficasse atenta nos detalhes e no teor da apresentação.

Em face dessa dinâmica, foi exposta no quadro a seguinte pergunta para incitar e provocar os alunos diante do que seria trabalhado: “O que a alimentação e o cinema?”. Até então, perguntas aparentemente fáceis, mas que até hoje não paramos para refletir. Lidamos diariamente com tais linguagens, contudo nos vemos leigos perante seus significados. Reiterando as falas dos alunos, constatamos:

Oxente, professora. Alimentação num é o que a gente come? As nossas refeições, tudo o que a gente come durante o dia. Já cinema eu acho que é os filmes que passam na TV (Informação Verbal, Roberto, aluno, 8º ano).

E mais:

Eu acho que é a mesma coisa que Roberto falou, porque a gente tem que comer e ao comer a gente tá fazendo a nossa alimentação e o cinema é quando são feitos esses filmes e passados na TV ao em algum canto, tipo no shopping (Informação Verbal, Murilo, aluno 8º ano).

Essas primeiras colocações permitiram identificar o conhecimento que a turma detinha no tocante ao nosso objeto de estudo. A forma inicial, pois, como cada um concebia a alimentação e o cinema foi determinante para seguir com a proposta.

Iniciamos, então, a abordagem através da temática da alimentação. Foi proposto que cada aluno escrevesse as ‘Histórias de vida: as comidas durante a infância’. Ao todo, foram entregues 10 textos, visto que o restante da turma não compareceu à aula. Um deles chamou a atenção, conforme figura abaixo:

Figura 8 – Texto elaborado por uma aluna referente às suas lembranças alimentares

Escreva um texto com histórias e lembranças das comidas da sua infância

Minhas lembranças de infância sobre alimentação e esquecidos, lembro muito bem dos tempos da minha mãe quando ela fazia uma galinha de capoeira com cará preto também da sopa que ela fazia um caldeirão cheio tudo era muito bom.

Também lembro do feijão verde com fígado foi a última refeição que fizemos juntas.

Ass. Félia Cardoso

Fonte: Acervo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

O texto trouxe de forma bem subjetiva, as memórias familiares que a aluna carrega. Entendemos, assim, as relações que esta construiu ao longo das suas vivências a partir do cenário alimentar, lembranças que a mantem tão próxima a sua

mãe. Está, pois, acionando lugares de memórias que trazem à tona recordações familiares, mas também das comidas da infância. Trabalhamos, portanto, neste primeiro momento o conceito de 'alimentação' e as experiências construídas a partir dos hábitos alimentares.

A elaboração da atividade textual permitiu acionar as memórias dos alunos, de modo a identificar por meio de interações espontâneas o lugar social de cada um. Através da escrita, teve-se acesso às significações pessoais a partir das experiências construídas com a cultura alimentar, durante a trajetória de vida de cada aluno. Relembrar trouxe aos alunos sensações prazerosas que até então não haviam sentido antes, pois lugares de memórias foram acionados.

As marcas, recordações e preferências que se encontravam na formação identitária dos envolvidos, os conduziram a redimensionar sua própria realidade. A valorização da memória, neste momento, tornou-se essencial uma vez que permitiu dar voz aos sujeitos, pontuando a relevância da sua posição dentro do processo de ensino e aprendizagem enquanto sujeitos ativos e históricos.

Ao término da elaboração textual, foi proposto aos alunos uma discussão sobre as produções. Pensando nisso, a pergunta foi lançada: "O que vocês lembram da alimentação da infância? Por que é importante lembrar?". A intenção aqui foi provocar a fala dos alunos e fazê-los participarem. Daí decorrem:

Eu lembro algumas coisas. A gente sempre se reunia nos domingos pro almoço, era o único dia que a gente conseguia se juntar mais. Às vezes era minha mãe que cozinhava, outras vezes minha vó. Era tudo muito bom, era o tempo das comidas de panela. Quando a gente lembra disso, a gente volta no tempo (Informação verbal, Emanuela, aluna, 8º ano).

Outra aluna relatou:

Eu acho que lembrar traz coisas do passado, o que a gente fazia antes, comia antes, como fazia as coisas. As comidas que tinham naquela época. Isso é bom porque traz alegria de lembrar de uma época que não volta mais (Informação verbal, Joelma, aluna, 8º ano).

Essa oficina proporcionou um contato maior com a turma perante a temática abordada, tornando-se essencial à medida que amenizou a timidez dos alunos incentivando a participação de todos. As falas dos alunos mostrou o interesse destes em atuar na pesquisa.

Para o dia designado a realização do segundo encontro, no dia 09 de novembro, ocorreu a discussão acerca do conceito de 'Cinema'. Foi proposto para que a turma escrevesse um pouco do que entendia sobre a temática. Os alunos iniciaram a discussão de forma clara e objetiva, compondo um quadro característico acerca das experiências construídas com filmes.

Esse momento propiciou o conhecimento mais profundo acerca da realidade dos participantes. Foi possível identificar através dessa ação a pouca acessibilidade oferecida, ainda na atualidade, pelo cenário cinematográfico à um pequeno grupo dos alunos, haja vista que alguns afirmaram que nunca haviam frequentado uma sala de projeção. Sobre isso, um aluno relatou:

Eu nunca fui num cinema não. Quando assisto filme é em casa mesmo, em DVD. Meus pais num tinham condições de me levar pra um, aí cresci sem ir. Depois que casei, foi passando o tempo e num tive mais a ideia de ir, sabe? E até hoje não sei como é (Informação verbal, Erick, aluno, 8º ano).

Tal contato, mediante alguns relatos, assumiu rapidamente uma importância salutar para o planejamento das ações, pensando a respeito desse não conhecimento como forma de apresentar um novo instrumento de lazer, mas também cultural e educativo. Para tanto, utilizou-se ainda o recurso do Datashow para apresentação de slides elaborados, objetivando uma compreensão mais minuciosa do assunto. Foi apresentada uma breve história do cinema, os filmes mais marcantes e como essa prática chegou ao Brasil.

Esse momento tornou-se interessante, pois, através das imagens, os alunos interagiram de uma forma bem espontânea. Consistiu em uma apresentação dinâmica e interativa por meio do recurso do slide, onde foram expostas algumas cenas sobre o universo do cinema, seus significados, as preferências quanto ao gênero entre outras questões ligadas à linguagem cinematográfica. Observa-se, abaixo na Figura, alguns dos slides apresentados.

Figura 9 – Quatro dos slides apresentados na turma sobre a temática do Cinema.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho. Slide elaborado para a Oficina, 2016.

Possibilidade social, educativa e cultural foi algumas das formas nas quais o cinema foi associado. A partir desse movimento, iniciou-se a apresentação de uma proposta didática com base em uma intervenção da prática pedagógica com a mediação do recurso fílmico. Tais traços implicam em observar, pois, as relações tecidas nas experiências construídas em sala de aula, incluindo entre outros aspectos a singularidade expressa no recurso audiovisual, bem como as reações provocadas por tal contato.

No terceiro dia de oficina, 14 de novembro, a aula aconteceu com a apresentação da temática "O poder da imagem". No primeiro momento da aula, ao ser apresentado o conteúdo, iniciamos as discussões a partir de aula expositiva. Tomando como referência um slide elaborado, buscou-se sempre direcionar o assunto e interligá-lo ao que a turma já sabia de antemão. Optamos em priorizar as

imagens, colocadas no recurso audiovisual, para que os alunos tivessem uma clara visão da temática, proporcionando-lhes um contato mais preciso com as imagens. O seguinte questionamento foi feito: “O que vocês entendem por imagem?”. O debate foi iniciado com a aluna Joelma, a qual nos disse:

Imagem é todas essas fotos que a gente vê, na internet principalmente. E em todo canto também, na rua quando a gente sai por todo lado tem placa com anúncio de coisas, divulgando e tal. Também pode ser o que passa na TV né? (Informação verbal, Joelma, aluna, 8º ano).

A intensa propagação imagética se faz sentir também no ambiente escolar, tornando-se ferramenta didática para o ensino. Refletindo, pois, sobre essa popularização das imagens, de modo a ser trabalhada pedagogicamente, chegamos a concentrar olhares sobre o lugar ocupado pela imagem enquanto fonte e recurso pedagógico.

Prosseguiu-se dando ênfase ao poder que a imagem exerce na nossa sociedade ressaltando as significações, reações e sentimentos provocados a partir do contato com o imagético. Nesse quadro, os alunos mostraram uma interação maior, como se a imagem provocasse uma empolgação prendendo-lhes a atenção.

Uma questão a se destacar foram as variadas reações que os alunos demonstraram diante das imagens exibidas. Estas ocasionaram uma minuciosa análise por parte dos alunos, os quais mostraram-se atentos a cada detalhe exposto, ao passo que interagem com o recurso através de risos, comentários, perguntas e opiniões. Neste ponto, a questão colocada se abre para a percepção de como a cultura visual reforça o sentido de projeção de emoções e sentimentos justificada pelo uso da linguagem imagética. Sobre esse poder, atenta Sardelich (2006):

O pesquisador que lida com as imagens tende a reagir inicialmente com o mesmo encantamento que reage diante das relíquias e cortes do passado que o tempo não extinguiu. Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada (SARDELICH, 2006, p. 457).

A escolha em inserir a imagem como fonte no decorrer da pesquisa baseou-se na capacidade e possibilidade de aprender através da iconografia. Esta proposta considera de modo primordial a realização de uma espécie de leitura imagética que muito contribui para as práticas de ensino, uma vez que “as imagens não cumprem

apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento” (SARDELICH, 2006, p. 459).

Na quarta noite de oficina, dia 16 de novembro, retomaram-se as discussões a partir do conceito de Cultura. O conteúdo ministrado resumia-se ao entendimento acerca das práticas culturais e, conseqüentemente, da cultura do Nordeste de forma mais específica. Ambos apoiaram-se nos slides para a explicação e apresentação de imagens. Nesse momento, apresentou os seguintes assuntos: religiosidade, musicalidade, gastronomia, artesanato e danças. O intuito foi estimular a turma a pensar as diversas práticas culturais existentes na região Nordeste e que representassem a cultura regional.

Aqui, a intenção foi partir da história local, do lugar social dos participantes. A discussão privilegiou neste sentido a cultura regional e os conhecimentos pertencentes aos costumes, valores e ideias locais. Na construção dessa aula, houve um grande estímulo por parte dos alunos em contribuir com experiências que partiam do cenário regional e daquilo com o qual estavam habituados.

Como efeito, ocorreu uma parceria exemplar através de um intenso e prazeroso diálogo entre os alunos. Foi perguntado aos alunos: “O que é cultura?”. Com o entrecruzamento das opiniões, contemplamos o seguinte entendimento a respeito do termo: segundo a turma, cultura seria toda a produção que faz parte de uma sociedade e, por produção, entende-se as danças, as crenças, as músicas, o artesanato e a comida.

A discussão sobre o conceito de cultura pôs em evidência a perspectiva da história local propiciando, neste caso, as condições para um maior envolvimento dos sujeitos com o lugar social ao qual pertencem, considerando a necessidade da construção coletiva da história do local. Reconhecendo, então, práticas e saberes locais imbuídos de um considerável vínculo com a memória dos alunos participantes, sob a ótica de aspectos materiais e imateriais, levamos nossos questionamentos para o âmbito da cultura regional sob a ótica da representação alimentar no cinema, representando sua plena importância enquanto linguagem pedagógica.

Prosseguindo as discussões, o debate foi direcionado para os conceitos de ‘Memória e Identidade’. Com o auxílio dos slides, apresentou-se os conceitos buscando associá-los com o cotidiano dos alunos. Então, pensou-se em trabalhar as memórias alimentares de cada aluno, e a forma como cada lembrança contribuiu na

constituição de suas identidades. Levando em consideração o fato de que nossas experiências e identidades são construídas socialmente, tornou-se imprescindível lançar olhares para a memória dos sujeitos.

Figura 10 – Debate com a turma acerca da temática abordada na Oficina.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

As particularidades de cada envolvido foram priorizadas, de modo à trazê-las como partes fundamentais na formação identitária, social e cultural dos sujeitos. Cada representação simbólica foi elaborada nos arranjos da subjetividade, enquanto resultado de um longo processo histórico, cuja sensibilidade ficou a cargo das memórias tocadas.

Na oficina seguinte, dia 21 de novembro, a intenção foi trabalhar a relação entre alimentação e cinema, buscando no recurso cinematográfico as formas como o alimento passou a ser representado na linguagem do Documentário. A reflexão do tema viria, portanto, acompanhada da exibição de algumas cenas de um Documentário selecionado anteriormente para que, ao final, pudéssemos discutir. Apoiamos nossa discussão, neste momento, na apresentação e utilização do recurso fílmico em sala de aula. Para isso, optou-se pelas possibilidades analíticas oferecidas pelo Documentário.

A escolha levou em consideração, principalmente, a linguagem e o conteúdo da produção, haja vista os sujeitos da pesquisa. Deste modo, desenvolvemos nossa

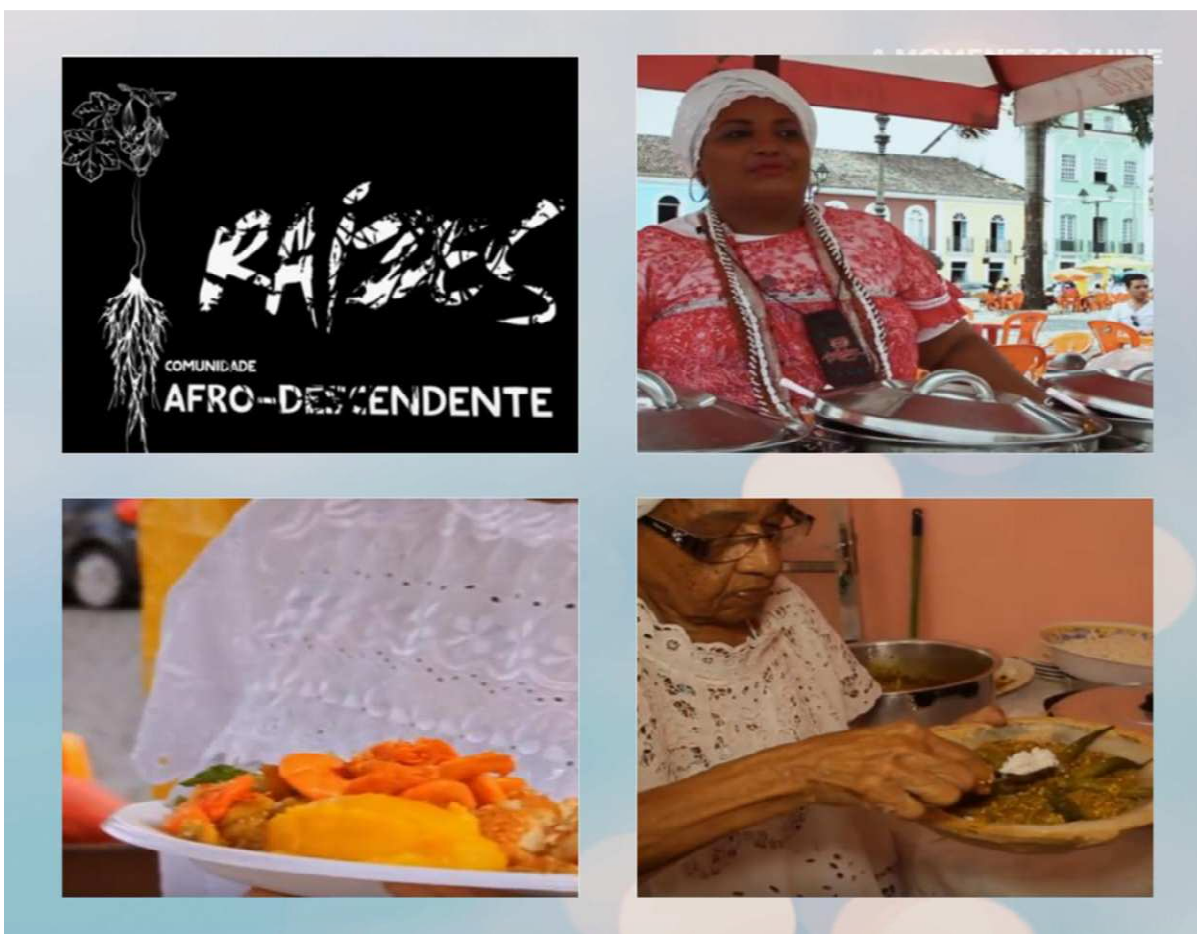
oficina com a exposição e análise com base no documentário: “*Raízes da gastronomia brasileira: comunidade afrodescendente*” (2014). Este faz parte de uma série de vídeos que retratam a variedade de sabores que contribuíram na formação do paladar brasileiro.

Antes da reprodução das cenas, iniciou-se uma explicação objetivando mostrar a importância da relação dos recursos cinematográficos com as aulas de História. Cada aluno, nesse momento, lembrou dos filmes que já haviam assistido no tempo em que ainda estudavam no ensino regular e também que costumavam assistir em casa. Isto se evidencia com o que Duarte (2002) vem chamar de sistema de preferências, através do qual o gosto pelo cinema liga-se à origem social e familiar das pessoas. Como resultado, os alunos expuseram:

Quando eu era menor gostava de assistir as coisas, porque a gente tinha tempo, num era essa correria de hoje em dia não. Aí tinha sim uns que gostava mais, era em casa mesmo e às vezes até na escola, quando um professor trazia e passava aqui pra explicar uma matéria (Informação verbal, Murilo, aluno 9º ano).

Com isso, tornou-se claro que a narrativa filmica já era algo presente na vida dos alunos e que, por isso, facilitaria na aula. Em seguida, um texto sobre a alimentação enquanto uma prática sociocultural foi distribuído para cada aluno para introduzir o conteúdo. Intitulado “Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade” de autoria de Lima, Neto e Farias, o texto apresentou uma reflexão sobre alimentação e cultura, bem como a sua importância ao longo do processo histórico e social da sociedade. Tomando como referência esse texto, buscou-se sempre o direcionamento do assunto ao que seria abordado no filme, para que os alunos tivessem uma melhor apreensão tanto da narrativa escrita como da filmica. Logo após houve a reprodução do Documentário “*Raízes da Gastronomia brasileira: Comunidade Afrodescendente*”.

Figura 11 – Cenas do Documentário colocadas no Slide para debate com a turma.



Fonte: Documentário 'Raízes da gastronomia brasileira: comunidades afrodescendentes'.
Recortes feitos pela pesquisadora do trabalho, 2016.

Essas imagens provocaram, de início, uma curiosidade por parte da turma. Logo, indagaram sobre o que seria o filme. Para isso, realizou-se uma breve apresentação da narrativa do filme, avisando para a turma que as cenas iam de encontro com o que estava sendo discutido no texto. A turma estava concentrada na narrativa, ao passo em que faziam anotações em seus cadernos.

A escolha por esse documentário levou em consideração dois aspectos: o primeiro, por se tratar de um Documentário com uma linguagem de fácil acesso, no qual a oralidade tornou-se uma fonte rica para o trabalho com o público da EJA, segundo por apresentar um enredo voltado aos hábitos alimentares nordestinos, com ênfase na culinária baiana. Além disso, podemos destacar ainda uma terceira motivação que ocasionou a opção pelo Documentário mencionado acima, que diz respeito ao teor histórico que o mesmo aborda, uma vez que direciona-se à compreensão da formação dos hábitos e costumes alimentares a partir da mescla cultural entre a cozinha africana e portuguesa.

Figura 12 – Exibição em sala do 1º Documentário “Raízes da Gastronomia brasileira: Comunidade Afrodescendente”.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

Notou-se que os alunos estavam empolgados com o que acabara de assistir. Conforme aponta Marc Ferro (2010) as imagens provocam uma espécie de energia de informação sendo, portanto, necessário partir delas a fim de sustentar a credibilidade teórica. Assim, a turma logo se dispôs a apresentar interpretações, perguntas e dúvidas em relação às cenas.

É importante ressaltar que esse momento proporcionou a identificação de uma questão interessante e bastante pertinente com as discussões que estavam sendo levantadas. Uma aluna chamou a atenção para um ponto específico no documentário: a filmagem estava construída a partir de relatos orais, de memórias e lembranças acionadas pelos sujeitos. Toda essa situação apontada pela aluna mobilizou a turma a pensar na importância do ato de lembrar quando nos referimos aos nossos próprios hábitos.

Conforme discutido, verificamos a importância desde já da introdução de dois aspectos nesta oficina: de um lado, da fonte visual na representação da alimentação, e de outro, da categoria 'memória' no exercício da compreensão e participação dos alunos.

Figura 13 – Exibição em sala do 1º Documentário “Raízes da Gastronomia brasileira: Comunidade Afrodescendente”.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

Diante disso, foi lançada a seguinte pergunta para nortear a discussão: Quais as impressões/significações despertadas a partir da narrativa fílmica? Cada aluno expôs as afetações sentidas com o filme apresentado. Foi neste momento também, aproveitando a fala dos sujeitos, que foi solicitado que a turma escrevesse as impressões provocadas pelas imagens projetadas no filme e como eles perceberam a prática alimentar a partir da linguagem cinematográfica. A atividade escrita durou, aproximadamente, 15 minutos, haja vista que alguns alunos reiniciavam escrevendo, pois consideravam que estavam fazendo da maneira errada. Relatei que as significações despertadas seriam de caráter pessoal, portanto, não haveria um modelo certo a ser seguido. Ao todo, foram entregues 09 textos, visto que o restante da turma não havia comparecido para a aula.

As atividades produzidas pelos alunos se apresentaram em duas perspectivas: primeiro na compreensão destes sobre o significado de cinema e alimentação e, segundo, nas reações/sentimentos despertados a partir da experiência que foi construída com a narrativa do filme. No que diz respeito às reações/sentimentos despertados pelo filme exibido em sala, poucos alunos discorreram sobre.

As percepções foram relatadas mais de forma oral do que escrita. Notou-se em alguns alunos, durante o decorrer das cenas, expressões que mostraram uma certa curiosidade, sensação de bem-estar provocada pelas imagens de pratos típicos, etc. Expressões que surgiram como uma espécie de resposta ao que a imagem transmitia, como se houvesse um diálogo com a narrativa da trama. As falas que se seguiram colaboraram com essa experiência. Foi então que a pergunta foi lançada: “o que vocês sentiram ao assistir ao filme?”. Eles disseram:

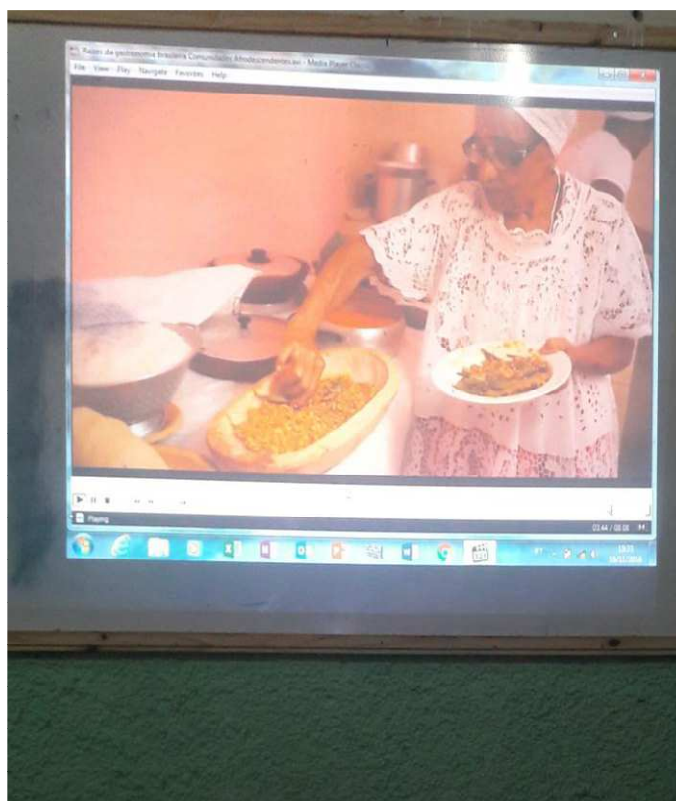
Professora, nunca vi esse tipo de filme. Me deixou com fome [risos] porque mostra as comidas do Nordeste. As cenas me deixaram com vontade de provar essa comida típica da Bahia. Nunca comi acarajé, fiquei até com água na boca. (Informação verbal. Wedna, aluna, 8º ano).

E mais:

Eu achei bem legal. É uma história que mostra como se formou nossa alimentação e o filme tá mostrando o que aconteceu de verdade mesmo. Porque antes eles comiam assim e hoje a gente tem muitos dessas comidas, a macaxeira, o peixe. Quando a moça disse que aprendeu a cozinhar com a mãe eu lembrei muito da minha que já se foi. Fiquei até emocionada ao lembrar disso. (Informação verbal. Zélia, aluna, 8º ano).

As informações desses alunos mostraram, portanto, que o cinema passa a se impor enquanto uma fonte apta a transpor um conhecimento histórico relevante e, também, para produzir significações e deixar marcas, sendo a alimentação tomada enquanto categoria cultural e educativa nesta representação. O filme é trabalhado, pois, na ação pedagógica enquanto um artefato social e cultural que impõe de maneira significativa um teor educativo.

Figura 14 – Momento de exibição do slide durante a Oficina



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

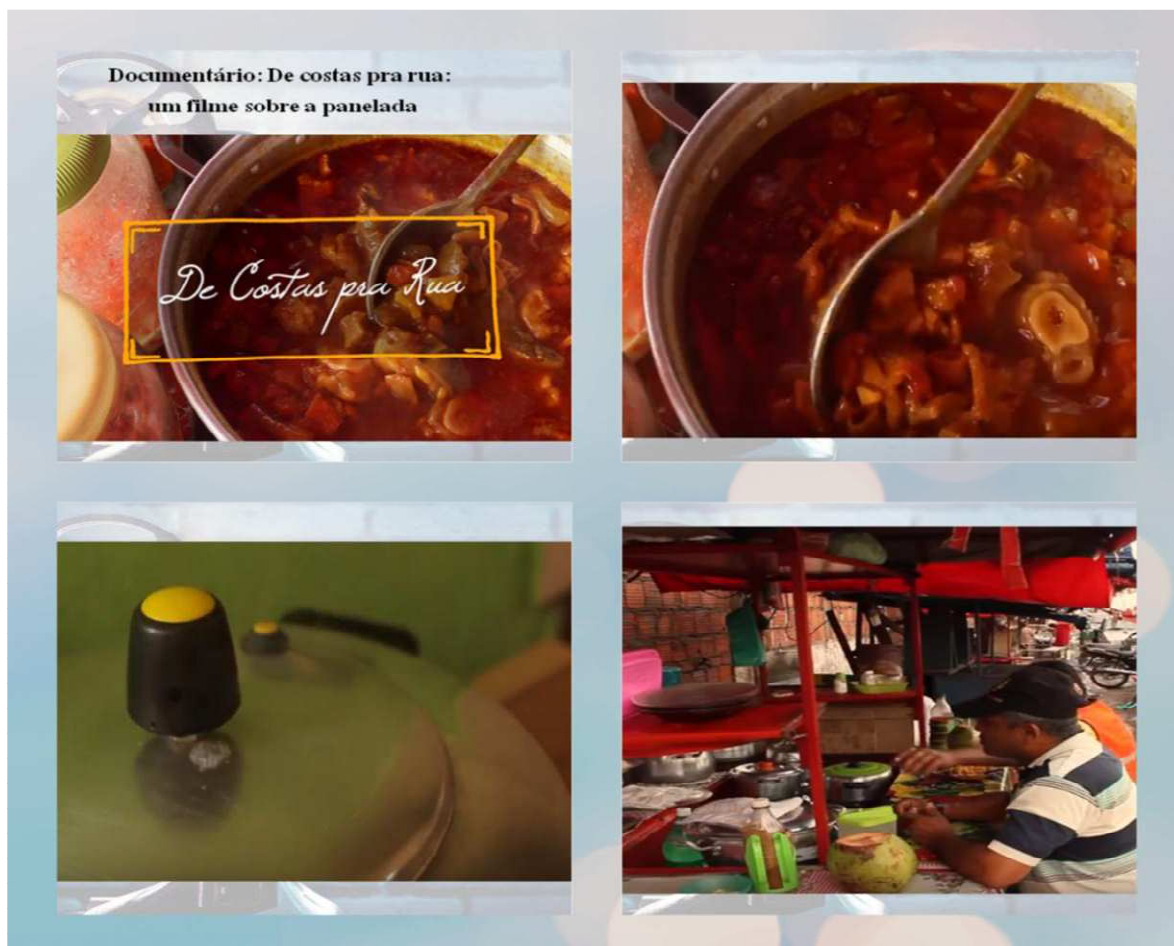
E dentro desta perspectiva encontramos a associação e mediação estabelecida entre o filme e o conhecimento escolar. Tomando por base o conteúdo dessas produções que adentram a esfera da educação, encontramos neles fortes vínculos subjetivos que corroboram com os sentimentos e sensações daqueles que se deparam com tais objetos. Como sustenta Duarte (2002):

O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas. (DUARTE, 2002, p. 74).

Seguimos para nossa sexta oficina, organizada no dia 23 de novembro, com a exibição de um segundo Documentário: “De costas pra Rua: um filme sobre panelada” (2013), escolhido para ser trabalhado em sala. A narrativa da película traz a história de um prato típico da região Maranhense: a panelada. No primeiro momento, se fez a explicação inicial e, logo em seguida, a exibição do mesmo. Em um breve enredo do filme, mostrou-se qual era o objetivo do Documentário e a importância deste na abordagem dos conceitos de cultura e identidade. Através

deste documentário, retomamos a discussão sobre Identidade. O termo foi trabalhado com a turma associado com aspecto da territorialidade, ou seja, a identidade da região nordestina no tocante à alimentação.

Figura 15 – Cenas do Documentário colocadas no Slide para o debate com a turma.



Fonte: Documentário 'De costas pra rua: um filme sobre panelada'. Recortes feitos pela pesquisadora do trabalho, 2016.

A opção por este Documentário também pode ser justificada. Aqui, oferecemos um conhecimento acerca de uma prática cultural reconhecida na Região Nordeste, especificamente no Estado do Maranhão. Nesta abordagem, tornou-se interessante mostrar o prato típico, não apenas na sua função nutricional, mas, de modo especial, compreendê-lo enquanto uma prática de sociabilidade em que se observa um aspecto singular no ato da refeição: comer de costas para a rua. Aqui, a alimentação emerge em seu sentido cultural.

Foi proposto à turma pensar sobre as formas como uma determinada prática alimentar contribui na formação identitária de um povo/Estado, tornando-o

reconhecido pela comensalidade e suas significações deixadas. A ideia foi conduzir à turma a pensar na importância da comida para um povo e o quão ela influencia nas questões socioculturais do grupo.

Figura 16 - Exibição em sala do 2º Documentário “De costas pra Rua: um filme sobre panelada”.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

O que nos interessou aqui foi refletir as tradições alimentares que contribuem na formação da identidade e da cultura local. Pensando nisto, foi perguntado à turma: “Qual a comida que nos faz lembrar do Nordeste?”. A propósito deste questionamento surgiram interessantes discussões que contribuíram na provocação dos alunos diante do tema. Foi relatado:

A gente lembra logo das comidas de milho. Que é algo bem típico, né? Aí tem o cuscuz, a tapioca, o pé-de-moleque. Assim, essas comidas mais regionais. Tem a buchada né, professora? É algo aqui do Nordeste. (Informação verbal, Emanuela, aluna 8º ano).

Há, portanto, com base neste relato um conhecimento acerca do contexto alimentar regional nordestino visto e tomado em seu viés cultural. É evidente que os alunos compreendem essa forte relação entre o local e as práticas alimentares de modo a perceber as diversas relações que constituem o ato de comer. São práticas cotidianas que permitem pensar a região através dos seus costumes e hábitos.

Encerrando nossas oficinas pedagógicas no dia 28 de novembro, organizamos a aula de forma que a turma relatasse como tinha sido a experiência de trabalhar 'Cinema e alimentação' nas aulas de História e como tais momentos os afetaram na construção e formação identitária. Esse momento tornou-se crucial para perceber como os sujeitos avaliaram a experiência e a forma como esta os sensibilizou diante do conhecimento e das relações tecidas em grupo. As dinâmicas estabelecidas mostraram a grande competência representada pelas metodologias - cinema e alimentação - expostas durante as atividades na escola. Para a finalização organizamos uma pequena confraternização com comidas típicas e relatos pessoais dos alunos do significado da experiência que foi construída durante as aulas.

Figura 17 – Momento final das Oficinas, primeira etapa da pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2016.

Dadas as condições encontradas a partir das atividades desenvolvidas coletivamente em sala de aula neste primeiro momento e, por conseguinte, o conhecimento construído com os alunos, tornou-se essencial pensar ainda em alternativas que, diante do cenário educacional atual, possibilitassem afirmar essas metodologias como meios eficazes na efetivação do currículo escolar, cujo potencial eleva-se a partir das novas linguagens e feições atribuídas ao ensino.

Ao término desta etapa, pudemos perceber uma importante transformação na sala de aula com o desenvolvimento das oficinas: favoreceu, em primeiro lugar, uma inovação na aula de História e, em segundo lugar, a construção de uma prática coletiva. Constatamos, por meio da experiência, que o trabalho demonstrou um avanço no que diz respeito ao uso de novas metodologias, fazendo com que os alunos contemplassem a ideia do saber/fazer.

4.2 Novos prazeres, novos olhares: repensando as experiências das Oficinas em uma segunda etapa

Tal percurso inicial nos permitiu a pensar em novas abordagens para o planejamento de uma segunda etapa da pesquisa. Com vistas às sugestões proferidas pela Banca de Qualificação deste trabalho, demos início à um segundo momento de diálogos, reflexões e oficinas pedagógicas. A partir do dia 23 de outubro de 2017 foram iniciadas as novas oficinas. Estas foram organizadas com base em temáticas pré-estabelecidas e que conduziram as discussões, sendo feitas a partir da reflexão sobre as práticas alimentares e o recurso cinematográfico no ensino. Ao todo, foram construídas 5 (cinco) oficinas, no período correspondente a 23 de outubro à 08 de novembro, sendo os encontros realizados nas segundas e quartas.

Além de expressar seu valor como elemento básico para a vivência humana, a alimentação evidencia ainda seu potencial em outros segmentos da sociedade e a partir de diálogos interdisciplinares. É principalmente por meio desta percepção que o tema da comensalidade tem ganhado respaldo educativo. Em grande medida, os valores das práticas alimentares se encontram imersos no cenário cotidiano, buscando explorar, expandir e potencializar sua relevância a partir dos fazeres e saberes em sociedade.

Para o desenvolvimento desta oficina, no dia 23 de outubro, elencamos a intenção em construir reflexões em torno dos diversos sentidos assumidos pela comida, na transversalidade que a temática permite estabelecer. Neste ínterim, a alimentação é transformada em experiência de vida; em uma categoria que se relaciona mutuamente com o corpo, onde expõem-se um corpo bem alimentado, nutrido e preparado como reflexo das práticas cotidianas e das questões voltadas à saúde; em uma ética alimentar, uma vez que cada cultura apresenta seus modos e

regras diante do alimento e, de forma exemplar, enquanto uma linguagem direcionada ao ensinar e aprender.

Uma das discussões centrais sobre o aspecto alimentar, concentra-se na diversidade apresentada, bem como as transformações que atingem diariamente os hábitos e práticas construídos à mesa. Atualmente, o ato de comer possui um significado diferente que condiz com o fazer cotidiano. Come-se em uma rapidez que surge como o resultado de uma rotina que exige o cumprimento de horários, havendo assim uma mudança que imprime novas preocupações e exigências. Em que medida o cotidiano interfere nas nossas práticas alimentares? Esta pergunta direcionou o desenvolvimento da oficina, bem como incitou as reflexões acerca da forma como nos alimentamos diante da rapidez do dia a dia.

Na elaboração desta oficina, contamos com a ajuda do recurso audiovisual: slides e o Documentário exibido. O objetivo principal nesta discussão pautou-se em perceber como a alimentação interfere no cotidiano e determina nossos hábitos e práticas. A arte de comer é uma construção criativa e significativa que ocupa um tempo considerável na rotina dos sujeitos e a cada vez mais passa por transformações que acabam (re) significando as experiências alimentares.

Para este momento, o diálogo com o recurso fílmico privilegiou a opção pelo Documentário *'Super Size me- A dieta do palhaço'* (2004). Trata-se de um Documentário que expõe a cultura de fast-food através da famosa cadeia da rede McDonald's, pontuando um alerta acerca de uma dieta desregrada caracterizadas pelos lanches rápidos oferecidos neste tipo de lanchonete. Recorremos, também, à exibição de *'Food Inc'* (2009), por trazer uma abordagem sobre a indústria alimentar e a forma que os alimentos chegam até os consumidores.

A proposta destes documentários, vinculada à discussão teórica, traz sem dúvida, informações valiosas para o ensino e aprendizagem e, de modo particular, para a forma como nos relacionamos com a comida na contemporaneidade. A discussão com a turma foi iniciada a partir da seguinte provocação, posta na abertura de *'Food Inc'*: "A forma como comemos mudou muito mais nos últimos 50 anos". Com base nesta afirmação, foi conduzido um debate com os alunos, os quais logo expuseram suas opiniões acerca da colocação. Para instigar mais, uma pergunta foi feita: 'por que vocês acham que o modo que comemos mudou?'. Nisto, alguns alunos se manifestaram. Eles pontuaram:

Professora, eu acho que mudou porque hoje tem muita coisa enlatada que antes não tinha. Tudo é fácil hoje, já vem quase tudo pronto no mercado. E antes a gente tinha mais cuidado com o que comia, era coisa que vinha do roçado mesmo, a gente sabia de onde que vinha. Hoje em dia não. Para pra comer em tudo quanto é quanto, sabe nem como é feito as coisas. (Informação verbal. Joelma, aluna, 9º ano).

Nessa mesma percepção, destacou outro aluno:

Eu acho que é porque a gente come muita porcaria. Só quer comer isso, porque é mais rápido, a gente num tem tempo pra sentar e comer comida de panela. Aí vai na rua e compra esses lanches mesmo, salgadinhos, frituras, sabe? (Informação verbal. Roberto, aluno, 9º ano).

Neste primeiro momento do debate, os alunos evidenciaram como fatores de mudanças nas formas de se alimentar: a rotina turbulenta que tenta conciliar o trabalho, a casa, a família e a escola, restando um tempo mínimo para a realização das refeições e também o mercado capitalista que enfoca a produção de alimentos industrializados. A partir desta constatação, reinquirindo as falas dos alunos, tomamos a utilização das fontes visuais na contribuição do debate. O slide elaborado trouxe em sua imagem inicial uma fotografia da famosa rede de lanches MCDonald's.

Figura 18 – Imagem da famosa rede MCDonald's



Fonte: Google Imagens, 2017.

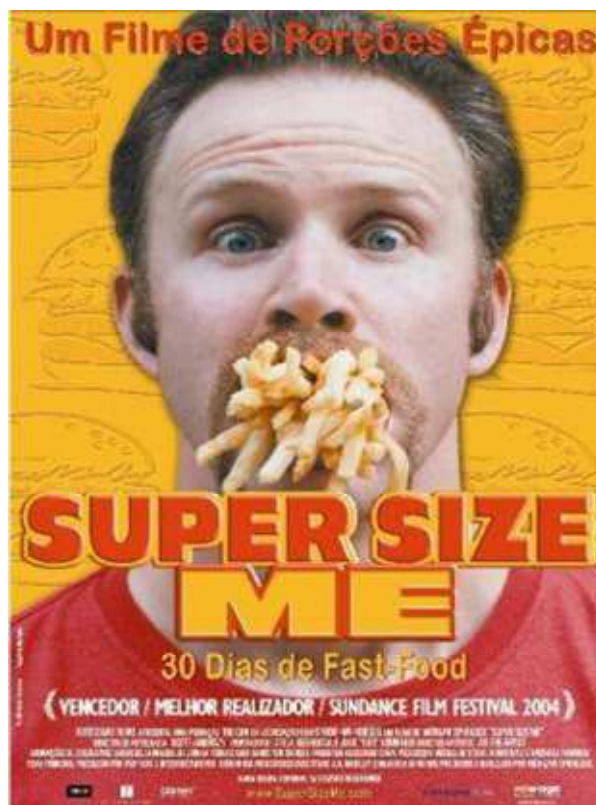
Seguiu-se, então, com a seguinte pergunta: “Quem já foi no MCDonalds’? O que achou dessa experiência alimentar?”. Neste momento, os alunos se manifestaram de uma forma bem instigante. Alguns relataram que nunca frequentaram aquele ambiente, devido a disponibilidade de tempo e também de condições financeiras. Por outro lado, dois alunos afirmaram com veemência que comer naquele lugar é uma das atividades favoritas nos finais de semana. À princípio eles disseram, de forma bem descontraída, que a comida servida provocava vício em quem a consumia, pois desde a primeira vez que comeram e frequentaram aquele ambiente, sempre que podem passam novamente para comprar. Questionados sobre a experiência construída com um lanche deste tipo, um dos alunos relatou:

É diferente do que a gente é acostumado a comer. É dessas comidas rápidas que a gente pede e já fica pronta em cinco minutos. O bom é isso, porque quando tá com pressa esses lanches ajudam. Mas também a gente come pra se divertir, pra passar o tempo, quando vai com os amigos no shopping, aí a gente faz o lanche lá e depois vai bater papo e tal. (Informação verbal. Murilo, aluno, 9° ano).

Tomando como base este relato, introduzimos o diálogo com o Documentário. A explicação para a turma que haveria a exibição de trechos de um Documentário que abordava exatamente tais questões tornou-se essencial, uma vez que despertou o interessante nos alunos em perceber através de uma produção

fílmica algo que eles vivenciaram no cotidiano. Para tanto, a primeira intenção foi expor a capa do filme, no qual encontra-se a fisionomia de um homem com a boca repleta de batatas fritas.

Figura 19 - Capa do Documentário 'Super size me' trabalhado na oficina e exposto no slide.



Fonte: Google Imagens, 2017.

Já nesse ponto, podemos situar questões pertinentes que vão de encontro com as práticas e hábitos que são desenvolvidos na atualidade. A imagem da batata frita representou claramente o sentido que o comer passou a adotar hoje em dia: frituras, lanches rápidos e atrativos. Ao longo das cenas do Documentário foi solicitado que a turma fizesse anotações acerca de pontos que considerassem importantes para que, posteriormente, pudéssemos realizar um debate.

Figura 20 – Cenas do Documentário ‘Super size me: a dieta do palhaço’ colocadas no Slide para o debate com a turma.



Fonte: Documentário Super Size me. Recortes feitos pela pesquisadora do trabalho, 2017.

Uma das questões levantadas por um dos alunos chamou bastante a atenção e acabou gerando a concordância por parte do restante da turma. O mesmo destacou que apesar de ser uma comida gostosa e fácil diante da rotina diária, não seria algo bom para se comer com uma certa frequência, haja vista os males que este tipo de alimentação provoca na saúde.

Tal colocação provocou uma discussão interessante e que trouxe os demais para participarem do debate. Então, questionei: “Aquilo que comemos interfere em nossa saúde?”. Mais uma vez a participação foi evidente. Todos entraram em um consenso no tocante à este questionamento. Afirmaram que a comida pode, ao mesmo tempo, ser boa ou prejudicial à saúde e de forma direta também ao corpo. Sobre isso, disseram:

Se a gente come muita besteira, a gente acaba passando mal. Eu mesma, uma vez comi muito salgadinhos, dessas frituras que tem ali naquela lanchonete perto da praça, Neidinha tava até comigo nesse dia, e não me senti bem depois. Porque assim, eu vejo que são comidas muito fortes, e tem vez que a gente num tem costume de comer aquilo (Informação Verbal. Emanuela, aluna, 9º ano).

E mais:

Comida enlatada mesmo eu num como. Desde que passei mal com aquelas salsichas quando comi um cachorro quente, que eu num como mais. É porque coisa enlatada tem muita química, sei lá. Coisa pra conserva e isso não faz bem pra saúde não (Informação verbal. Robson, aluno, 9º ano).

Esse momento permitiu estabelecer uma discussão que permeou as relações e aproximações entre o campo de saber gastronômico e a área da Saúde, visto o caráter transversal assumido pela alimentação. O que foi constatado a partir da fala dos alunos é o fato de que o ato alimentar evoca sim o sentido do bem estar direcionado ao corpo: um corpo nutrido, saudável, que se move com energia e disposição.

Nesse quadro e diante deste entendimento que foi levantado, chegamos a exibição do Documentário 'Food Inc' e o enfoque envolta a indústria alimentar americana, mas que nos permite pensar à nossa realidade, uma vez que recorreremos diariamente aos serviços e produtos oferecidos pelos supermercados. As cenas iniciais do documentário expõem exatamente aqueles alimentos tidos como rápidos, práticos e atrativos que são colocados nas prateleiras dos supermercados diariamente. Aqui, o interesse é pontuar as modificações que o alimento sofre até chegar o percurso final: a mesa do consumidor.

Figura 21- Cenas do Documentário 'Food, Inc.' colocadas no slide para debate com a turma.



Fonte: Documentário Food, Inc. Recortes feitos pela pesquisadora do trabalho, 2017.

Foi essencial iniciar a discussão a partir da análise da capa do Documentário, a qual representava a imagem de uma vaca marcada com um rótulo, como se fosse uma mercadoria. De início, a cena provocou risos na turma. Foi então que questionei: “O que esse rótulo marcado no estômago do animal quer dizer?”. Por alguns instantes, os alunos permaneceram pensativos. Então, um se pronunciou:

Professora, eu acho que parece com rótulo de mercadoria. De produto que a gente compra. Eu acho que a imagem quer dizer isso, que a comida tá se tornando uma mercadoria, no caso da foto, a carne que a gente consome (Informação verbal, Wedna, aluna 9º ano).

A intervenção dos alunos neste momento direcionou-se à percepção do uso dos agrotóxicos nas verduras, alimentos que também encontramos facilmente à venda nos mercados e dos quais fazemos uso na nossa alimentação. Esse ponto foi

levantado em virtude das produções de hortaliças cultivadas na cidade e da qual, alguns dos alunos que ali estavam, lidavam em seus trabalhos.

Para instigar mais a turma, pontuei a seguinte afirmação exposta nas cenas iniciais do documentário: “A indústria não quer que se saiba a verdade sobre o que está comendo, porque se soubesse talvez não quisesse comer”. Logo, segui com a pergunta: “Que verdade seria essa? Por que a indústria ‘esconde’ essa verdade?” Por um instante a turma permaneceu em silêncio. Insisti na discussão e retomei o questionamento: “Por que vocês acham que a indústria vende a imagem de um produto bom e saudável e não conta, verdadeiramente, como se deu o processo de produção?”. Foi então que a turma começou a se pronunciar:

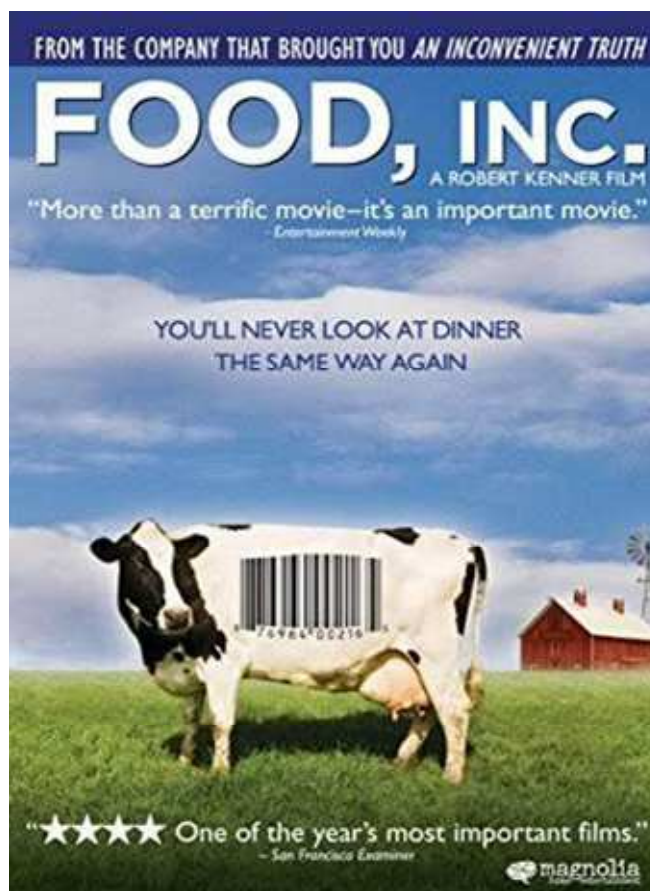
Professora, eu acho que é porque se disser como foi feito o povo não compra, porque aí sabe que vai fazer mal, que é um produto que foi alterado pra vender mais fácil. E nisso quem perde é eles mesmos. O supermercado é que perde consumidor (Informação verbal. Zélia, aluna, 9º ano).

Contou-se, ainda, com um exemplo excelente sobre essas práticas:

Lá onde meu vô mora tá cheio dessas granjas de frango, quando a gente vai pra Pocinhos é o que mais a gente vê no caminho. Aí o vizinho dele tem duas granjas e meu vô ajuda ele lá, sabe? Aí ele conta que eles colocam coisas na comida pra os frangos crescerem mais rápido (Informação verbal. Erick, aluno, 9º ano).

Dessa forma, os sentidos das práticas alimentares nas cenas exibidas contribuíram na provocação para perceber como nos comportamos cotidianamente quando o assunto é nossa alimentação. A estreita relação, pois, entre a comida e o cotidiano considera totalmente os fatores sociais e culturais que afetam à comensalidade. Assim, consideramos que o comer perpassa o dia a dia, encontrando notoriedade diante dos hábitos dos sujeitos: o comer rápido através da figura dos Fast food. Isso implica, consideravelmente, em um novo modo cultural de alimentar-se, de ver os alimentos.

Figura 22 - Capa do Documentário 'Food, Inc.' trabalhado na oficina e exposto no slide.



Fonte: Google Imagens, 2017.

Alimentar-se constrói laços. Une pessoas. Provoca conversas. Essa ampliação do ato alimentar, que já é visível no cotidiano, permite pensar a comensalidade como uma prática de sociabilidade. Toda essa atividade que permeia as práticas desenvolvidas entorno da comida, imprime relações que trazem aspectos comunicativos e sociais postos à mesa.

A agregação dos sujeitos por meio do alimento constitui um fenômeno que busca aproximá-los e colocá-los em uma interação mútua. Na construção da vida comum, nos relacionamos a todo o momento em ações recíprocas alicerçadas, também, a partir daquilo que comemos.

O dinamismo provocado nos leva a encarar a alimentação como uma linguagem na qual tecemos um sentido comunicativo com o outro. Tal característica impõe, pois, a percepção do alimento enquanto um código que transmite inúmeras mensagens, fazendo do paladar a condição fundamental para compreender o social. Vê-se, portanto, que é possível considerar uma vivência entre os sujeitos por meio do que se come, bem como da forma que se come.

O fortalecimento dos laços entre as famílias e amigos ressalta a importância do espaço de encontro caracterizado pela mesa, uma vez que possibilita a quebra do isolamento através da partilha do alimento. O compartilhamento se inscreve, pois, no sentido de agrupar os sujeitos, de comungar e conviver junto. E nisto, emerge uma caracterização primordial acerca da alimentação: o caráter de hospitalidade que as práticas comportam.

Torna-se quase inevitável receber alguém em casa sem que esta recepção venha acompanhada de um lanche ou um simples cafezinho. Levando em conta essa tendência humana de compartilhar o alimento, chegamos a identificar uma sociabilidade que se efetiva em dois espaços distintos: o familiar e o público. Ao mesmo tempo em que as famílias constroem suas práticas alimentares, com regras e hábitos particulares, o ato de comer transpassa ainda a esfera do lar, repousando nos ambientes de convívio público e comercial: restaurantes, shoppings, lanchonetes, pizzarias. Neste sentido a comida é compartilhada e exerce uma eminente função social, simbolizando o contato e a união com o outro.

Essas considerações estendem a função de sociabilidade referindo-se aos hábitos alimentares, uma vez que, torna-se um ato comum à todos os sujeitos. Como modo de pensar essas colocações, elencamos discussões acerca da nossa segunda oficina, que foi construída no dia 25 de outubro de 2017. Para este dia, optou-se pelo seguinte tema: *'A alimentação como prática de sociabilidade'*. Aqui, a intenção foi mostrar à turma o quanto o alimento pode ser visto como um elo de união, de compartilhamento e de relações sociais. Desde um convite para um jantar até um encontro casual seguido de um lanche no shopping: a comida estabelece contatos. Toda essa situação, em que a alimentação está incluída, passa a ser percebida em sala de aula.

Para a construção desta oficina, contamos com o auxílio do recurso audiovisual, através do Documentário, bem como também de imagens expostas em slide. É importante ressaltar que, segundo as observações desta ação pedagógica, torna-se possível tomar essas experiências de modo a lançar novas possibilidades para a atuação em sala de aula.

Ao tomar essa discussão fomos levados a pensar de início as regras, normas e costumes alimentares relacionados ao comer. Tendo em vista as mudanças pelas quais passaram o gosto e hábito alimentar, foi essencial chegar nesta discussão com os alunos haja vista que o comportamento social e os sentidos

de uma prática de sociabilidade passam também a serem definidos pela comensalidade.

Evidenciou-se, de início, duas questões: o modo de preparar e consumir os alimentos mudou consideravelmente, bem como os comportamentos à mesa. Falamos, pois, de tradições alimentares. Essa rede de relações e transformações configura-se como a identificação de um percurso de aprendizagem que traz à tona uma espécie de distinção social imersa em um processo civilizador. Como relata Rodrigues (2003) acerca dos costumes, é evidente que:

As funções naturais são colocadas dentro de contextos sociais, analisadas a partir de sua historicidade. Trata-se de identificar uma evolução dos costumes e de uma sensibilidade. Isso tudo resulta de um processo de regulamentação de condutas, implicadas em sentimentos, o que constrói um consenso sobre os gestos, modelando um novo indivíduo (RODRIGUES, 2003, p. 5).

Lidamos diariamente com um ritual de alimentação que dita normas e regras a serem seguidas. Mas nem sempre foi assim. A comensalidade dos povos se construiu em uma historicidade marcada por intensas evoluções, o que nos leva a perceber que a sociedade adquiriu culturalmente as formas de se comportar. O processo civilizador envolve, portanto: condutas, regras de civilidade e controle sobre determinados comportamentos. Buscamos contemplar aqui e, de modo especial, refazer os costumes alimentares levando em consideração o conceito de civilização propugnado por Elias (1994).

A partir disso, o debate foi iniciado. Foi proposto para a turma pensar nas mudanças que acompanharam o ato de comer, desde a infância até as práticas atuais. As minúcias dos hábitos cotidianos equivalem às condutas de uma sociedade dita civilizada: o que pode ou não ser feito durante uma refeição. Começamos com a seguinte pergunta: 'Qual a importância de se comportar à mesa?'. Com isso, uma aluna se manifestou:

Professora eu acho que por questão de educação. A mãe da gente ensina desde muito cedo como a gente deve se comportar nos cantos e quando tá comendo também. Tem que saber o que fazer e como ficar durante qualquer refeição, principalmente se é um jantar fora, na casa dos outros ou em restaurante (Informação verbal, Joelma, aluna 9º ano).

Tomando a fala da aluna levantamos algumas questões pertinentes para o debate com a turma. A opinião exposta trouxe a estreita relação entre a prática alimentar e o conceito de cultura, uma vez que expôs a identificação de uma referência social que passou a ser apreendida pelo convívio familiar: o ensinamento feito pela figura materna de como se portar em uma refeição, haja vista que “nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social” (ELIAS, 1994, p. 15).

Para instigar mais, continuei interrogando: ‘Houve mudanças nos modos de se comportar à mesa de antigamente para os modos de hoje?’. Neste momento a turma se empolgou na discussão e se propuseram a falar:

Ah, professora! Antigamente não tinha tanta ‘frescura’ como hoje. Hoje é muita regra, muita coisa pra usar, como ficar e até o que falar. Antes não, mas assim minha mãe sempre ensinou a gente a sentar direito e não colocar o braço na mesa. Mudou também em relação à comida. Tem muita coisa nova e que antes a gente não conhecia, porque era tudo muito simples (Informação verbal, Edemir, aluno, 9º ano).

E mais:

Eu concordo com Joelma, professora. Porque saber se comportar quando tá comendo é sinal de educação mesmo. Quando alguém, por exemplo, faz algo feio na mesa a gente diz logo que é mal educado (Informação verbal, Murilo, aluno, 9º ano).

As normas sociais passam também pelo espaço da cozinha e isso ficou claro a partir da intervenção da turma. As práticas cotidianas de convívio social são regidas, pois, por padrões de comportamento que se moldam na estrutura social na qual estão envolvidos.

A simbologia envolta na alimentação aponta para o modo como esta veio ocasionar sentidos de identidade. Neste ínterim, os fatores de sensibilidade e sociabilidade que emanam das práticas cotidianas, expressas nas refeições e, principalmente, nos gestos expostos à mesa extrapolam os limites da comensalidade adentrando nos processos formadores dos indivíduos. Visto que as manifestações alimentares carregam significações sociais diversas, tornou-se importante iniciar essa discussão com os alunos para a compreensão do poder simbólico imerso nas refeições e no comportamento dos sujeitos.

Submetido a um processo de diálogo cultural, os costumes praticados à mesa acolheram o sentido de pluralidade em suas várias faces e contextos socioculturais. Certamente, essas influências retrataram em grande medida, o percurso trilhado pela alimentação, o qual preconizou a valorização da diversidade e, de modo mais amplo, contribuiu para a ampliação da experiência gastronômica diante das relações culturais dos povos. Analisando esse momento com a turma chegamos à conclusão de que os padrões de comportamento conduzem à formação de uma identidade alimentar. Para isto temos a seguinte opinião:

Professora, eu vejo que tudo o que a gente faz acaba dizendo muito sobre a gente, faz parte da nossa personalidade. E na nossa alimentação também é assim. A gente acaba mostrando uma personalidade quando come ou quando escolhe um prato. A senhora lá no início dessas aulas trabalhou a palavra identidade com a gente e valeu muito pra perceber isso (Informação verbal, Erick, aluno 9º ano).

O posicionamento do aluno mostrou um entendimento interessante: construímos nossa identidade a partir da alimentação. Lidamos constantemente com uma espécie de moldagem de comportamentos que eleva o desenvolvimento da personalidade dentro das estruturas sociais e, conseqüentemente, nas formas como as relações alimentares se constituíram ao longo tempo.

As falas dos alunos em relação às condutas comportamentais que permearam as suas memórias de infância e que permanecem se redefinindo na atualidade apontaram para as múltiplas mudanças que se tornaram frequentes nos últimos anos no tocante à identidade alimentar afirmando, pois, que as práticas gustativas evoluem em consonância com a temporalidade histórica.

Suas participações direcionaram-se para a compreensão da construção da identidade, interligada as percepções inerentes à cultura construída cotidianamente pelos povos. Ao pensarmos assim, somos levados a identificar uma culinária que passa a ser construída, delineada e (re) significada constantemente. A alimentação representa, com isso, uma forma de se vincular interioridade e exterioridade, explicitando um sujeito marcado por vivências múltiplas e carregado de valores simbólicos.

É pensar a comensalidade como algo que faz parte do cotidiano, mas que também contribui na identidade dos sujeitos e na forma como estes convivem em sociedade. A partir do momento que sentamos à mesa, iniciamos uma espécie de

ritual que transcorre de maneira singular: o alimento não está ali apenas para ser ingerido, ele assume uma função de celebração, de comunicação e união das pessoas que o compartilham.

As imagens que se seguiram apresentaram, justamente, a presença da alimentação no cotidiano das pessoas de modo a mostrar que tais práticas provocam sentidos de sociabilidade. A primeira imagem exposta trouxe a representação de um grupo de amigos reunidos em uma pizzaria.

Figura 23 – Imagem exposta no slide: Amigos reunidos durante uma refeição.



Fonte: Google imagens, 2017.

Para provocar a turma, a seguinte pergunta foi direcionada com base na imagem: ‘Qual o sentido de se reunir à mesa, com outras pessoas, para comer?’. Em uma das falas dos alunos, percebeu-se:

A gente se reúne na mesa durante a hora do almoço, janta. Minha mãe sempre disse lá em casa que isso é a hora mais sagrada que a gente tem e que todo mundo tem que comer lá. Cresci ouvindo isso. E ela não deixava mesmo a gente comer na sala ou no quarto, tinha que comer todos juntos e na mesma hora. Então eu acho que o sentido é pra reunir a gente (Informação verbal, Joelma, aluna, 9º ano).

Tal posicionamento nos conduz a refletir, de início, o espaço familiar ocupado pela alimentação. Em seu âmbito doméstico, os sujeitos são educados no

tocante à comensalidade. De acordo com a aluna, o significado de comer juntamente com toda a família à mesa, foi algo ensinado desde muito cedo em suas experiências de vida. Aprende-se, pois, que a refeição é uma prática familiar e que, desde modo, requer a união de todos. A aluna ainda completou:

A gente também se reúne quando tá comemorando algo. Quando é aniversário, por exemplo, sempre tem alguma coisinha, mesmo que seja coisa simples. E os almoços de domingo? Nossa, é uma festa quando vai gente lá pra casa (Informação verbal, Joelma, aluna, 9º ano).

A partir de tais relatos foi possível perceber a importância que a alimentação assume nos espaços familiares: a ideia de dividir, de unir e socializar. A partir de então, organizamos nossa terceira oficina, no dia 30 de outubro. Nesta aula, em meio à discussão, uma colocação feita por um dos alunos chamou a atenção, proporcionando, novos diálogos. Este relatou que “comer sozinho é algo muito sem graça, pois não tem com quem conversar” (Murilo, aluno, 8º ano). Essa afirmação abriu espaço para um novo questionamento: “Então, podemos dizer que o ato de comer provoca a comunicação entre as pessoas? Como?”. Tal questão foi levantada em virtude da problematização colocada pelo aluno anteriormente. Há que se considerar, portanto, as aproximações entre a alimentação e a comunicação.

A gastronomia é uma experiência comunicativa: conversas regradas por uma variedade imensa de pratos. Diariamente o prazer de comer desdobra-se em momentos nos quais os sujeitos se expressam e falam sobre os mais diversos assuntos. E sobre isso, destacou o aluno Roberto:

Num tem como a gente comer e ficar mudo. Tá sempre conversando, contando novidade, comentando sobre algo que aconteceu. E a comida tá ali no meio. Provoca comunicação sim, como a senhora disse. A gente conversa (Informação verbal, Roberto, aluno, 9º ano).

As experiências com a comida mostram que há uma simbologia que introduz relações de poder que redefinem os comportamentos à mesa. Pensar, pois, nessas práticas nos leva a reverenciar a forma como nos relacionamos com o outro quando o assunto é a comida. É então que tomamos conhecimento da importância do ato de hospitalidade a qual surge segundo Costa (2015) como:

Um ritual básico do vínculo humano, que ocorre num determinado espaço com a interação de dois atores: no primeiro momento um ator vira anfitrião para receber o hospede, e num momento seguinte, ocorre uma inversão de papéis. É como se existissem leis não escritas para regulamentar este ritual de sociabilização, e que a violação dessas leis coloca o ator da violação como hostil, sem hospitalidade (COSTA, 2015, p. 56-57).

Enquanto instrumento de hospitalidade, a alimentação supõe a acolhida, permitindo que o outro adentre o espaço familiar da cozinha, colocando-se em união aos demais. O receber familiar se dá diariamente nos espaços domésticos: recebe-se para um almoço, um jantar ou um café da tarde. Já nesse ponto podemos situar a simbologia presente entre a bebida e a comida, merecendo destaque o café. Essa questão indica que o café já faz parte da cultura popular. Durante o dia, ele acompanha algumas das refeições sendo considerado, por vezes, um vício. Convém, aqui, destacar a utilização da seguinte imagem:

Figura 24 – A representação cultural do café: amigas tomando café, uma prática de sociabilidade e hospitalidade.



Fonte: Google Imagens, 2017.

Foi pertinente perguntar: “Pra vocês, qual o prazer de tomar café comendo? Qual a relação entre o café e a comida?”. Para o debate desta questão, uma aluna relatou:

Pra mim o café é um acompanhamento. A gente toma quando acorda, né? No café da manhã, aí tem um pouquinho depois do almoço e a tarde também. O café tá sempre acompanhando a comida. É bom tomar, eu sempre gostei. Quando não tomo me dá dor de cabeça (Informação Verbal, Emanuela, aluna, 9º ano).

É perceptível, pois, a partir da fala da aluna que o café apresenta uma estreita relação com a alimentação. Surge como uma forte representação cultural na sociedade, ocasionando ainda o sentido da hospitalidade: a visita que chega e adentra para tomar um cafezinho. Na perspectiva abordada foi salutar a utilização do Documentário “Conectado pelo café” para discutir, juntamente com a turma, a forma como o café é percebido no cotidiano e se impõe como instrumento de sociabilidade e hospitalidade. Além disso, tal reprodução se fez pertinente para expor aos alunos como se dá o processo de produção do café, algo tão comum e presente em nosso dia a dia.

Essa oficina contribuiu para o trabalho entorno dos conceitos de sociabilidade e hospitalidade, identificando a comida como esse instrumento de comunicação que perpassa por toda a extensão social. No processo pedagógico, essa aproximação valoriza e reforça a simbologia envolta, tanto na cultura alimentar como também no cinema, através do qual toma-se contato com essas representações, elevando o caráter educativo. Voltada para essa percepção, as experiências desenvolvidas em sala de aula, principalmente ao trazer o aluno como sujeito atuante nesse processo, são sempre significativas no contexto de vida e, particularmente, no campo do ensino.

A combinação desses dois conceitos, ao passo que traz uma renovação e originalidade à escrita acadêmica, legitima o poder educativo construído por ambas as linguagens. Sob este ponto de vista parece-nos incontornável pontuar sua representação no espaço escolar como instrumentos de aprendizagem.

Pensando nisto, a quarta oficina realizada no dia 06 de novembro trouxe por tema “O cinema e a comida educam”. O objetivo se centrou em uma abordagem direcionada às potencialidades do ensino com a utilização da linguagem cinematográfica e da cultura alimentar vistos enquanto conteúdos educativos. A necessidade de ampliação dos significados presentes nos conceitos levou a discussão sobre a forma como somos modificados e educados a partir do contato com o cinema e a alimentação. O olhar e o paladar, pois, educam! Se

considerarmos essa afirmação, estaremos situando sua importância na nossa própria formação identitária.

É bastante interessante o desenvolvimento do ensino a partir de novas abordagens, enfocando o conteúdo através de inovações metodológicas. Como foi visto, a implantação de uma proposta pedagógica reiterou os objetivos colocados no início deste estudo: é possível ensinar História para Jovens e Adultos com base no recurso fílmico e nas práticas alimentares.

Nesta oficina, a exposição e análise foram construídas por meio de debates, elaborações de textos e interpretação de imagens, apontando o trabalho na disciplina de História. E isto se concretizou à medida que a aula teve início. Considerou-se, aqui, a seguinte pergunta: “A comida pode educar?”. A partir dela pode-se descrever a presença de várias opiniões que foram levantadas pela turma. Chamou a atenção, neste momento, o posicionamento de um aluno. O mesmo afirmou:

Educar no sentido de aprender é professora? Porque a gente aprende sim desde muito cedo a se comportar quando tá numa mesa. Mas a comida também ensina as coisas de um lugar, conta a história, da cultura, como a cultura nordestina, né? (Informação Verbal, Gerusa, aluna 9º ano).

Foi possível verificar, durante a fala da aluna, que há um conhecimento acerca da função educativa que o alimento passa a assumir, desde um conhecimento que se forma nas relações familiares, até um conhecimento posto como característica cultural. Após essa declaração, ouviu-se uma segunda opinião:

A comida pode educar sim porque a gente pode aprender sobre ela, sobre o que cada povo comia ao longo da história, como era feito, o que desse tempo ainda tem até hoje. E assim, se a gente estuda a comida de uma região a gente vai sim conhecer mais dali (Informação verbal, Robson, aluno, 9º ano).

O aluno pontuou uma questão muito pertinente: sua fala nos conduz a perceber que a alimentação pode ser inserida como conteúdo escolar, ao passo que afirma que podemos estudá-la. A noção de aprendizagem advinda da temática apresentada à turma fomenta um trabalho primoroso na abordagem histórica. Como se vê, torna-se possível aprender sobre a cultura, as práticas e a história alimentar de uma sociedade, no momento em que o docente insere o assunto nas suas aulas.

Outra implicação importante foi trazida para a oficina: “E o cinema? Pode educar?”. Neste caso, a cultura visual representada pelo filme aparece como recurso metodológico e, também, enquanto conteúdo de aprendizagem no ensino de História. Os alunos foram provocados a pensar na experiência que cada um constrói em contato com um filme. Na sequência, foi argumentado que:

Pode sim, porque tem filme que dá pra o professor botar na aula. A senhora mesmo, já usou filme aqui pra dá uma aula sobre algum assunto da história. A gente também aprende vendo um filme (Informação Verbal, Valmir, aluno, 9º ano).

E mais:

Esses que a senhora trouxe nas aulas passadas, por exemplo, a gente aprendeu sim com eles. Num foi só pra passar tempo, mas a senhora explicou, a gente discutiu sobre eles, aprendeu sobre cultura nordestina. Essas coisas (Informação verbal, Emanuela, aluna, 9º ano).

Caminhando por esses discursos, observamos o quão o cinema pode ser trabalhado pelo viés educativo, ser inserido na aula e proporcionar aos alunos uma reflexão em direção a um aprendizado. A priori a junção exemplar entre a linguagem fílmica e o conteúdo escolar, neste caso, se deu através do ensino de História. A aluna Emanuela em sua fala reiterou o aspecto educativo do filme ao dizer que “aprendeu sobre cultura nordestina”, chamando a atenção para o valor que o cinema apresenta e detém além do seu caráter de entretenimento. Não se trata de exibir uma produção em sala apenas para preencher o tempo, mas é preciso problematizá-la junto à turma, fazê-los compreender a sua narrativa de forma crítica e absorver as múltiplas possibilidades de abordagem que a obra oferece.

Essa postura adotada pelos alunos em compreender o lado educativo do cinema reforça a ideia de que a linguagem apresenta-se, de forma considerável, enquanto um potencial recurso metodológico à favor da prática pedagógica e da didática assumida pelo professor.

Foi em meio a todas essas discussões que surgiu a ideia dos alunos produzirem um pequeno texto expondo o que haviam compreendido, até então, sobre o cinema e a alimentação. Cada um escreveu uma espécie de resumo sobre a temática que estávamos trabalhando nas oficinas, pontuando opiniões sobre as práticas relacionadas à comida e aos filmes.

Figura 25 – Texto elaborado por uma aluna referente às suas compreensões sobre a temática trabalhada nas oficinas.

Resumo

O que deu pra me entender dessa aula sobre alimentação e cinema, foi que os duas coisas de esta forma está ligadas juntas.

Pois a nossa alimentação está em todos os momentos da nossa vida, principalmente nos cinema. Cada filme que assistimos têm alguma cena que tem os autores se reunidos ou não fazendo alguma refeições.

É no nosso dia-a-dia alimentação é fundamental.

forma financeira.

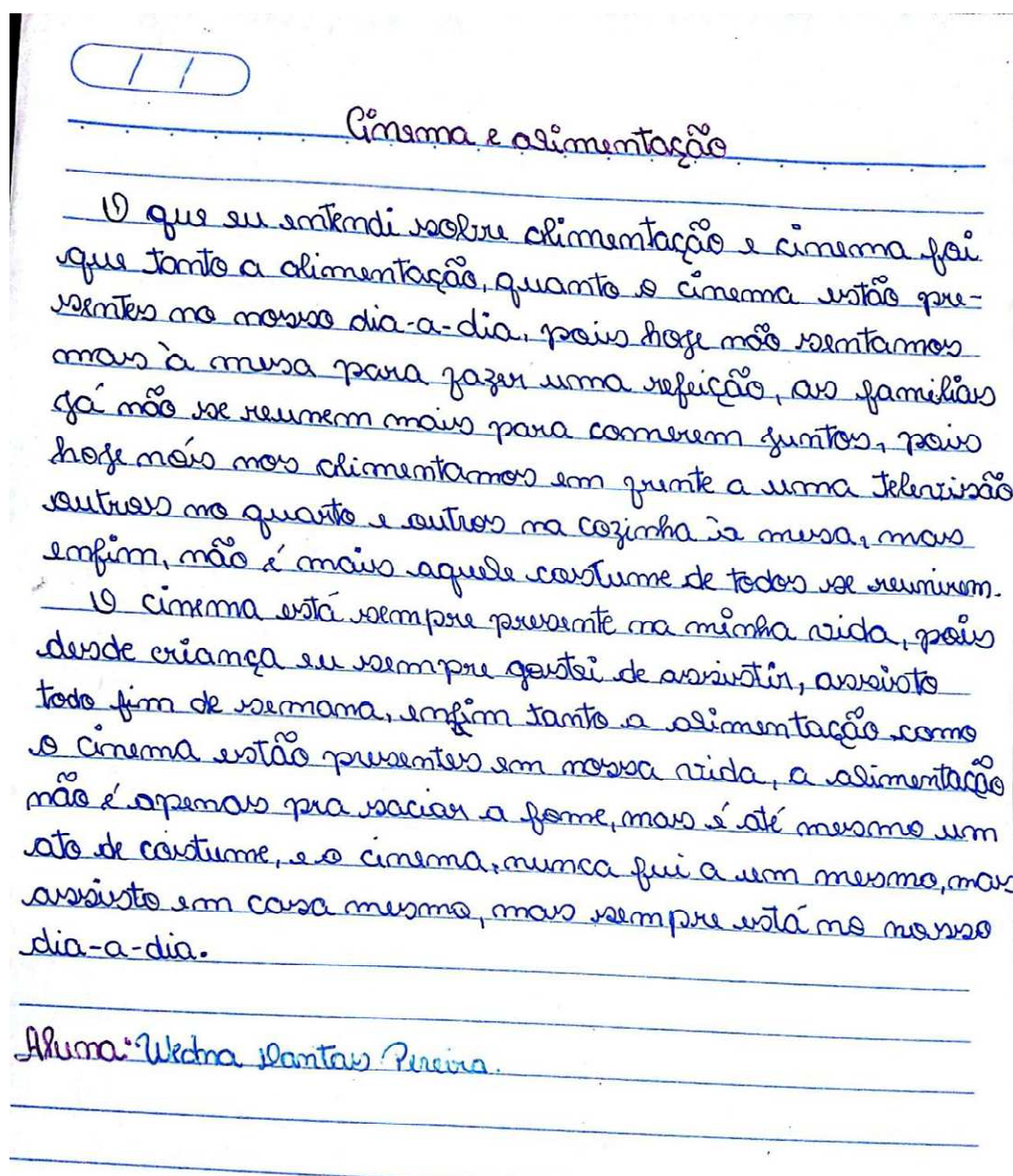
Fonte: Acervo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2017.

Ao analisarmos essa produção percebemos na escrita da aluna que sua compreensão perpassa pela relação estabelecida entre ambos os conceitos. É perceptível, pois, que ela identifica que há uma relação que permite aproximar a alimentação do cinema, afirmando ainda que são práticas que estão intimamente

presentes em nosso cotidiano. A aluna destacou, ainda, que é muito frequente encontrar a representação da alimentação nas produções fílmicas, onde o alimento sempre está sendo exposto em alguma cena ou em alguma relação social.

Um segundo texto elaborado por outra aluna chamou bastante a atenção no tocante à forma como as práticas alimentares se constituem na atualidade. Ela passa a revelar as atitudes que são tomadas, diariamente, durante uma refeição, a destacar: o hábito de não sentar à mesa.

Figura 26 – Texto elaborado por uma aluna referente às suas compreensões sobre a temática trabalhada nas oficinas.



A produção reitera, portanto, a evidente presença da linguagem cinematográfica e da cultura alimentar em nosso cotidiano, sendo uma relação que se constrói a todo o momento. Esse modo de pensar nos remete a perceber a importância que se tem em trabalhar tais temas em sala de aula, levando os alunos a olharem de um modo singular para suas práticas, para o seu cotidiano.

Nesse sentido é fácil notar a potencialidade que surge quando se introduz, como um conteúdo curricular, algo que já faz parte da realidade dos sujeitos. É evidente que o nosso olhar está voltado para tudo aquilo o que nos cerca. Somos educados pelo olhar. E mais que isso, estamos inseridos em uma verdadeira sociedade imagética e pautados nos gostos e paladares.

Essas interpretações conduzem ao aprofundamento do trabalho didático e do intuito do professor em aperfeiçoar sua prática por meio de novas linguagens. Outra questão que podemos abordar a partir deste objeto de estudo é a forma como o ensino passa a ser tratado, visto e absorvido pelos próprios alunos. Aproximar essas reflexões traz para a aula de História um novo tratamento, apresentando-a de forma mais atrativa aos sujeitos.

Diante disso, a discussão nos permitiu, ainda nesta oficina, desenvolver um trabalho com imagens. Após a elaboração dos textos, recorreremos ao uso do slide para ampliar o debate com a turma. A escolha pelas imagens foi feita com base em uma breve análise das mesmas e na relação destas com a área da Educação. A intenção foi mostrar que elas possuem um caráter educativo.

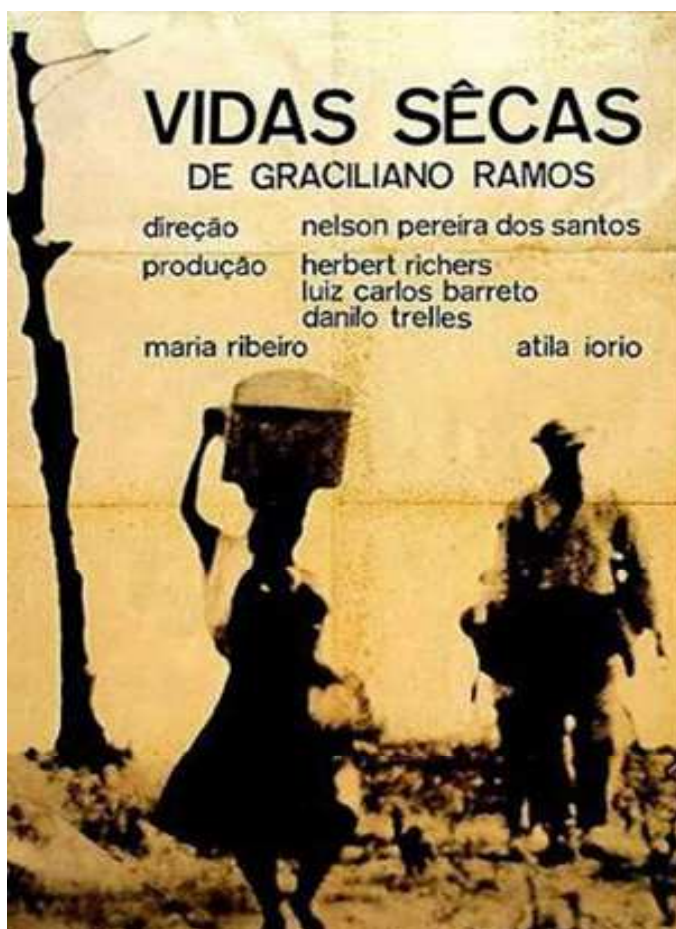
Essa articulação entre a vivência escolar e as práticas alimentares instaura, ainda, uma questão interessante em nossa reflexão: a fome. É interessante, a nosso ver, entrecruzar as vivências condicionadas pelas duas situações que circunscrevem as experiências alimentares: a presença e a falta da comida. Lidamos, pois, com dois lados da moeda: de um lado, à fartura alimentar que provoca mesas repletas de alimentos e, de outro lado, o flagelo da fome.

É evidente que a realidade social perpassa, ainda, pela forte representação da fome que atinge incontáveis famílias, principalmente, no espaço nordestino. Tal feição configura, pois, sujeitos famintos de bens alimentícios e inseridos em uma espécie de privação alimentar. Neste contexto, a compreensão do fenômeno da fome, levando em consideração todo o percurso da comensalidade tecido até o momento em nossa escrita, permite-nos refletir a alimentação a partir das vivências

e experiências construídas e pensadas agora com base na falta da comida: o ato de não se alimentar.

Para tanto, entre outras possibilidades, destacamos a obra filmica 'Vidas secas' (1963) na quinta oficina que foi desenvolvida no dia 08 de novembro, para a provocação de discussões referentes a tal perspectiva.

Figura 27 - Capa do Filme 'Vidas Secas', trabalhado na oficina e exposto no slide.



Fonte: Google Imagens, 2017.

Propomos, portanto, pensar o alimento por outro viés: a ausência deste na construção da identidade de um sujeito nordestino marcado pelas questões socioeconômicas da sua região. Sem dúvida, a carência alimentar faz parte da memória dos indivíduos em diversos recortes temporais e contextos espaciais. Em outros momentos históricos o fator da seca, de modo particular no Nordeste brasileiro, aliou-se aos efeitos da fome provocando diversos efeitos sobre a população. A falta permanente de alimentos trazia ainda em si um segundo fator que

afetava diretamente as famílias: a alimentação inadequada. Sobre isto, atenta Silva (2014):

Existem duas maneiras de morrer de fome: não comer nada e definhar de maneira vertiginosa até o fim, ou comer inadequadamente e entrar em um regime de carências ou deficiência específicas, capaz de provocar um estado que pode também conduzir à morte (SILVA, 2014, p. 23).

Nesse quadro, é perceptível notar que há uma transformação no modo como a comida, em cada contexto, vai se projetando. Nos diversos cenários, as relações estabelecidas com o alimento assumem um lugar que se põe de acordo com os valores sociais, históricos, culturais e, de modo determinante, por condições econômicas do local. Essa narrativa que até então trouxe a representação da comensalidade vista como um conceito presente e praticado em nosso cotidiano, vivificando-se na mesa dos indivíduos, se coloca a partir de agora a observar o outro lado do universo e experiência gastronômica: a fome.

A oficina teve início com a seguinte pergunta: “O que é a fome?”. Em primeiro lugar, cabe destacar que esse momento provocou um certo incômodo e inquietação em alguns alunos. Manifestaram-se cabisbaixos em um rápido silenciamento. Percebendo essa situação, retomei a indagação anterior adaptando-a em um novo questionamento: “Na opinião de vocês, o que provoca a fome?”. Logo, uma aluna defendeu seu ponto de vista:

Professora, eu acho que o principal motivo é a pobreza. Porque o que mais a gente vê é gente que não tem condição e que vive em situação de pobreza mesmo, passando fome. Num tem trabalho, mora em canto difícil, que ninguém dá oportunidade, tem um monte de filhos e num tem como sustentar (Informação verbal, Emanuela, aluna, 9º ano).

A fala da aluna é um exemplo claro na identificação das classes sociais, uma vez que ela associa o fenômeno da fome ao aspecto da condição financeira do sujeito e as oportunidades direcionadas à este. Tal posicionamento encontra-se alinhado ao que Silva vem nos dizer, haja vista que “a fome no Nordeste, assim como nas demais regiões, se deve muito mais a razões sociais que a suas condições naturais” (SILVA, 2014, p. 29). Privilegiamos, ainda, uma reflexão acerca

do próprio título do filme, lançando para a turma a seguinte questão: “O que significa ‘vidas secas’?”.

Seria a vida dura do povo, né professora? Aquela vida do homem nordestino, que às vezes passa fome, como já falaram antes. Eu acho que é isso, é essa vida mais difícil. Num sei se tá certo não (Informação verbal. Erick, aluno, 9º ano)

Com base nesta informação, partimos para a exibição de alguns trechos do filme. Antes, ocorreu uma breve explicação do que se tratava a apresentação para que a turma se situasse diante do debate que estaria por vir. Dois momentos específicos chamaram bastante a atenção da turma: a cena da família comendo farinha, seguida do momento em que a mãe pega e mata o papagaio que os acompanhava para, assim, saciar a fome.

Figura 28 – Cenas do filme ‘Vidas Secas’ trabalhadas com a turma.



Fonte: Vidas Secas. Recortes feitos pela pesquisadora do trabalho, 2017.

Após essa exibição inicial, os alunos expuseram suas opiniões. Foi interessante perceber que a turma estava atenta ao filme, ao passo que anotavam em seus cadernos pequenos comentários. Neste momento, questionei: “Então, o que vocês me dizem destas primeiras cenas?”. Logo, um aluno se posicionou:

Professora é uma cena forte, porque tem muita família hoje que passa fome ainda. Antigamente, o povo comia farinha pra passar a

fome e às vezes nem passava, era só pra tapiar mesmo antes de dormir (Informação verbal, Valmir, aluna, 9º ano).

Uma outra aluna também expôs sua opinião a partir de memórias que os seus pais repassaram da infância. Relatou que:

Meu pai me contava que antigamente era muito difícil de viver, passava muita dificuldade pra comer. Era difícil pra tudo. Ele me dizia que quando a família era grande aí era bem pior, às vezes ele deixava até de comer pra poder dar pros filhos. Ele falava desse jeito, esqueço nunca: “Tirava da boca pra num ver meus filhos passando fome”. Ele conta mesmo que num sente vergonha não, foi uma época muito difícil, mas que a família tava sempre unida. Conta também que já comeu farinha de noite na janta pra num ir dormir com fome. E esse filme me lembrou dessas histórias do meu pai (Informação verbal, Gerusa, aluna, 9º ano).

Essa fala provocou a participação de outros alunos que também relembrou histórias de família. A força do conceito de memória reforçou neste momento a importância do ato de lembrar, além de mostrar o interesse por partes deles de se posicionarem enquanto atores de sua história.

Aproveitando esse percurso e o espaço aberto pelos alunos no tocante às memórias de família e as dificuldades alimentares, foi organizada a quarta oficina que ocorreu no dia 8 de novembro. Na aula foi lançada a seguinte pergunta: “Vocês sabem o que é garapa? quem aqui já tomou?”. Esse questionamento tornou-se pertinente diante das discussões já levantadas e também para a exibição do próximo documentário. Com isso, um dos alunos relatou:

A garapa, professora, servia antigamente pra matar a fome. Pra enganar, na verdade. No caso, era a mistura do açúcar na água e as famílias sobreviviam disso. Era muito difícil antigamente, porque num tinha o que comer (Informação verbal, Roberto, aluno, 9º ano).

Outro disse:

Minha vó tem 85 anos e conta que já passou muita fome antes. Ela criou dez filhos e de um jeito bem simples mesmo. E fazia garapa também, e também comia farinha com caldo de feijão porque era o que tinha e pra num ir dormir com a barriga roncando ela misturava a água com açúcar e dava pros filhos (Informação verbal, Murilo, aluno 9º ano).

É impossível negar a relação da discussão com as memórias individuais e coletivas levantadas pelos alunos. É certo, ainda, perceber que esse exercício desempenha uma função singular: trazer ao presente as lembranças da convivência em família. A garapa se transformou em algo comum à realidade dos sujeitos e presente nas histórias de vida de cada um. Tomando como base essa reflexão, partimos para a o trabalho com o segundo documentário. Como privilegiamos o uso apenas de algumas cenas, essa oficina comportou a exibição e discussão das duas películas. Apresentamos, portanto, o documentário “*Garapa*” (2009) que retrata o cotidiano de três famílias no estado do Ceará em meio à fome e a miséria.

Figura 29 - Capa do Documentário ‘*Garapa*’ trabalhado na oficina e exposto no slide



Fonte: Google Imagens, 2017.

Iniciamos com o debate acerca da capa do documentário. Apresentada a imagem, recorri a seguinte pergunta: “O que essa imagem representa pra vocês?”. Em curtas palavras os alunos disseram: fome, pobreza, infância, garapa. A interpretação da imagem conduziu à reflexões interessantes. Uma aluna comentou, por exemplo, que expressava uma situação que acontecia com frequência,

principalmente pelo interior do estado: pois era comum encontrar crianças passando fome.

As cenas iniciais denunciavam exatamente esta realidade: a árdua vivência de famílias lidando com a falta de alimentos e as estratégias de burlar essa situação. Sob o olhar dos alunos, o documentário provocou diversas afetações e reações. Questionados sobre tais reações, alguns relataram que o filme mostrava um lado do Nordeste muito difícil e triste, e que por não deixava de ser um fato tão presente, causava um mal-estar por saber que era uma realidade, que diversas famílias enfrentavam e estavam inseridas neste contexto.

Seguindo a discussão, destaquei em slide duas cenas específicas do filme para que pudéssemos refletir.

Figura 30 – Cenas do documentário ‘Garapa’ trabalhadas com a turma.



Fonte: Garapa. Recortes feitos pela pesquisadora do trabalho, 2017.

Ao contemplar as imagens, é importante levar em conta todo um contexto social que constitui a representação imagética. Há, pois, uma ideologia na imagem, uma intenção. Partindo disto, foi questionado: “Qual é a intenção desta imagem? Desta cena do filme?”. Torna-se oportuna a fala da aluna:

Eu acho professora que a intenção é mostrar a fome. Que a fome existe ainda e que atinge várias famílias e atinge principalmente as crianças, que são os que mais sofrem. Já que o filme que a senhora passou mostra esse dia com uma alimentação a base de garapa, eu acho que a imagem quer mostrar justamente isso, como as crianças tinham uma alimentação ruim, e quando tinham né? Mostrar também

que eram famílias pobres, essas coisas (Informação verbal, Zélia, aluna, 9º ano).

A representação da infância e a convivência familiar neste documentário associado ao fenômeno da fome contribuiu para dialogar com a turma um outro viés no trato da comensalidade: a falta do alimento. Essa discussão foi pertinente para mostrar aos alunos um cotidiano que ao mesmo tempo em que é marcado pelo excesso e fartura de alimentos, também sinaliza para escassez e privação.

Em meio a toda essa atividade, entendemos a importância que teve usar os documentários aliados aos debates sobre alimentação para o desenvolvimento das oficinas. As experiências e o contato com os alunos foram considerados a parcela mais significativa deste trabalho, estando essencialmente associada ao processo de aprendizagem.

Tais experiências representaram, de forma incisiva, o modo como as diversas metodologias pensadas e aplicadas atualmente no ensino contribui na efetivação da aprendizagem por parte dos sujeitos envolvidos, bem como no fazer docente. Tendo, pois, como pressuposto as mudanças ocorridas no âmbito da educação, evidenciaram-se problematizações primordiais que condicionaram propostas pedagógicas inovadoras no espaço de ensino, apropriadas e gerenciadas na prática dos professores.

Figura 31- Finalização das Oficinas.



Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Santino Fialho, 2017.

Como efeito, o que se segue trouxe a discussão em torno da implementação e desenvolvimento de uma proposta pedagógica construída na escola pesquisada, mas apta a ser aplicada e pensada também em outras realidades. O trabalho com as oficinas e os resultados adquiridos em cada atividade proporcionou uma ação participativa que ofereceu um novo caminho para ministrar as aulas. A realização e consolidação do projeto em sala não se construíram alheio às subjetividades dos alunos. Tampouco à realidade e aos conhecimentos destes. Foram, pois, oficinas que puderam compreender a singularidade de cada sujeito em sala e que tornaram-se possíveis em virtude dessas participações.

Assim, a partir das aproximações entre o cinema, a alimentação e o ensino de História, bem como das experiências já vivenciadas em sala de aula com base nessas metodologias, apresentamos as potencialidades e inovações presentes ao assumir uma prática pedagógica fundamentada na dinâmica proporcionada pelas oficinas.

4.3. Inovações metodológicas no ensino de História: as oficinas pedagógicas à favor do aprendizado

As oficinas pedagógicas desenvolvidas na turma da EJA proporcionaram e obtiveram um resultado mais evidente, onde os sujeitos produtores do conhecimento criaram as possibilidades de criação diante da realidade apresentada, gerando assim o conhecimento. Foram desenvolvidas na proposta que se baseou em uma abordagem da comensalidade a partir do cinema enquanto linguagens que possibilitaram trabalhar os conceitos de memória, identidade e cultura nas aulas de História da Educação de Jovens e Adultos. Neste momento o “como fazer/ensinar” ganhou uma maior visibilidade no processo da práxis coletiva educativa, associando-se à aprendizagem adquirida diante das relações que foram estabelecidas.

Uma das questões proeminentes foi pensar e desenvolver uma atividade que conduzisse os sujeitos na identificação da realidade na qual estavam inseridos, fazendo-os perceber, agir e criar as possibilidades de reconhecimento enquanto sujeitos de sua história, inferindo as mais diversas formas de mediar esta realidade e permitindo assim realizar uma interpretação que se encontra revestida de significados e sentidos observados nas experiências com o recurso filmico e o alimento no campo da Educação.

Seguindo esta perspectiva, observou-se um evidente potencial definido na abordagem do cinema e da alimentação no espaço educacional, passando a deter uma espécie de pertença sociocultural e educativa destinada, inclusive, à própria identificação dos indivíduos. Diante dessas reflexões, vislumbramos dois momentos distintos: primeiro, a percepção que os sujeitos apresentaram antes do processo de pesquisa e, segundo, a experiência adquirida a partir do desenvolvimento do trabalho e elaboração das oficinas.

A proposta pedagógica ofereceu a criação de um ambiente educativo no qual ocorreu a intervenção dos alunos no sentido de (re) significar o ensino de História com vistas à novas metodologias. Foi possível ensinar o conteúdo através dos documentários, bem como também do cotidiano dos sujeitos representado pelas práticas alimentares. Vemos, então, uma pesquisa inovadora que contribuiu na aprendizagem de jovens e adultos.

A ideia assumida nesse processo levou em consideração a relação que os sujeitos apresentavam diante das categorias de análise apresentadas: cinema e alimentação. Diante desse contexto e no sentido de contribuir na compreensão do processo educacional, foram construídas mediações com base na representação fílmica para a abordagem da memória, cultura e identidade, garantindo ao processo uma feição sociocultural e educativa.

Aplicado ao ensino de História, o objetivo se fundamentou em apresentar uma nova forma de trazer para a sala de aula os conteúdos da disciplina, fazendo perceber que nossas ações cotidianas tornam-se meios de educar. Esta foi uma discussão que se colocou diante da possibilidade de mudança da experiência escolar e da maneira de aprender História.

O foco foi refletir desde a produção do conhecimento até a forma que o mesmo é apropriado pelos sujeitos. As informações coletadas permitiram identificar um segundo momento da pesquisa, perante a nova relação construída com o alimento e o recurso cinematográfico a partir de então.

Essas questões foram fundamentais para entender a objetividade presente em tal pesquisa, de modo a inserir um novo olhar no processo educacional e uma contribuição para a mobilidade social. Neste caso, a prática educativa proposta implicou uma mudança que incidiu um novo modo de fazer e existir a ideia do coletivo educacional.

Todo o processo de pesquisa centrou-se na temática foco da análise e a partir das oficinas postas como produto metodológico, a sinalização de novos tratamentos no ensino de História. Para o entendimento da temática foi importante compreender que as mudanças na metodologia contribuem significativamente na aprendizagem do aluno. Através das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pudemos perceber a motivação dos alunos diante da disciplina, mediada e possibilitada pelo uso do documentário.

A proposta acompanhou um novo olhar para o campo educacional, trazendo para o contexto escolar variadas atividades que eram desconsideradas do ensino e, por vezes, não entravam na didática do professor. Nesse sentido, a escola se renova na perspectiva de trazer novas abordagens e temáticas para se refletir o próprio currículo e as práticas que são construídas no cotidiano escolar.

Desenvolver juntamente com a comunidade escolar uma pesquisa que ultrapassa as propostas curriculares esboçou uma interação singular e uma iniciativa transformadora. Na medida em que a aula foi capaz de acolher as experiências cotidianas dos sujeitos, elevou-se uma ação pedagógica admirável por pensar em uma pesquisa para o público da EJA. Percebemos que há avanços quanto a forma de assimilação dos conteúdos repassados em aula, o que comprova a viabilidade e eficácia dos novos métodos para o ensino.

Neste estudo, fundamentamos o nosso objetivo na seguinte afirmação: “O filme e a comida educam”. Com essa ressalva inicial, destacamos a pertinência desta temática para os processos de ensino e aprendizagem. Pelas discussões que foram construídas até esse ponto, percebemos que a representação da comensalidade no recurso audiovisual traz ao ensino de História um novo viés para a abordagem da cultura, memória e identidade. Foi identificado ao decorrer do projeto que pouco se tem trabalhado e problematizado a alimentação como um fator educativo em sala de aula.

Apesar de não fazer parte do currículo, o tema gera reflexões que podem contribuir para a valorização das nossas práticas cotidianas e para a nossa aprendizagem no ambiente escolar. São temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, mas que não adentravam no âmbito educativo da escola.

A proposta das oficinas pedagógicas para que pudéssemos refletir essa temática contribuiu de várias maneiras: na participação dos alunos, na construção coletiva da pesquisa e na elaboração dos debates e discussões. Isso possibilitou, de

início, um avanço na própria formação profissional do pesquisador diante das diversas situações educativas de ensino. É evidente que este busca aprimorar e adequar a sua prática diante das situações que se apresentam na escola. Coloca-se atento às possibilidades de se trabalhar e aos resultados que pretende atingir.

O educador passa a ser visto, assim, como mediador da ação pedagógica, com o intuito de conduzir o aluno para um espaço educativo amplo, acolhedor e ativo no processo de aprendizagem. Seu lugar assume um novo espaço de visibilidade, o que permite reconstruir e dinamizar o trabalho docente, bem como ampliar a compreensão da ação educativa em meio às tecnologias.

Pensando assim o professor, especificamente o docente da área de História, adquire uma significância no seu fazer por meio de trocas, experiências e um ambiente que propicie o educando ao desenvolvimento de capacidades importantes. Há, portanto, uma necessidade primordial para atender as demandas do processo educacional contemporâneo, estimulando e orientando as novas experiências que se apresentam no espaço escolar.

Percebe-se, com isso, a emergência de mudanças que se fazem sentir, de forma incisiva na própria prática do professor, ocasionando uma adequação na mediação e aprendizagem do aluno. Usando novos instrumentos e novas temáticas, este refaz sua didática assumindo a finalidade de estimular o pensar dos alunos. Colocá-los diante da busca do conhecimento resulta de uma atividade orientadora construída em um espaço formador, tanto para o aluno como também para o professor.

O trabalho contribuiu no sentido de fazer repensar a atuação enquanto professora de História, o que poderia ser feito com os alunos e a forma de estabelecer um contato que permitisse com que a turma estudasse, mas através de uma nova abordagem e novas metodologias.

Na pesquisa foram pensadas táticas de aprendizagem para os alunos que os fizessem participar e perceber que tal participação passaria a contribuir na construção identitária e no conhecimento escolar: um processo dinâmico e colaborativo propiciado por intermédio de produções textuais, colocações críticas em debates e na postura caracterizada pela curiosidade dos alunos diante do que estava sendo apresentado.

Houve, de forma considerável, a valorização das experiências pessoais, da oralidade e da cultura local como fatores de aprendizagem. O situar das relações

culturais diante da perspectiva alimentar esboçou o significado dos modos de vida dos sujeitos escolares, visto a reflexão que foi iniciada sobre os fenômenos sociais que caracterizaram o cotidiano e a realidade destes.

As atividades desenvolvidas aliaram teoria e prática demonstrando a intencionalidade de produzir um conhecimento que se tornasse acessível ao contexto no qual seria aplicado.

O domínio desses instrumentos em sala de aula fornece ao professor a possibilidade de repensar a sua prática, com vistas ao cenário tecnológico presente na sociedade e, de modo especial, na escola. Percebe-se que a ação pedagógica construída a partir da inserção de novas metodologias, permitiu ampliar o conhecimento integrando outros significados para aquilo que está sendo ensinado.

A temática da comensalidade e do recurso cinematográfico, em vista das discussões que possibilitam, trazem inovações ao ensino uma vez que são questões pouco tratadas dentro do ensino de História como uma linguagem educativa e que pedagogicamente vem formar e comunicar acerca das práticas cotidianas. Entretanto, foi perceptível identificar com esta pesquisa que tal abordagem, até então, não havia encontrado abertura no currículo escolar.

Deste modo, nossa experiência proporcionou pensar o campo da educação e a formação do professor no ritmo de trazer novas linguagens permeadas pela temática da comensalidade e do cinema, enquanto um viés importante para ser debatido na escola, percebendo-os como parte do fazer cultural, social e pedagógico. Entendemos que uma pesquisa deste tipo colaborou nos processos formativos fornecendo um potencial exemplar para o cenário acadêmico.

Na história da educação brasileira pouco se tratou da abordagem da alimentação mediada pelo recurso audiovisual como um tema fio condutor das aprendizagens escolares. Daí a importância de se chamar a atenção para esta pesquisa na História da Educação, sobretudo no olhar contemporâneo e das tradições culturais, já que torna-se um objeto de estudo que traz elementos novos para pensar e fazer o ensino.

A partir daí, modificou-se consideravelmente o tratamento dado ao recurso fílmico e a cultura alimentar postos como instrumentos de aprendizagem que passaram a ser trabalhados no ensino de História. Essa intenção mostrou a pertinência de levar um projeto para ser aplicado em uma escola pública e, de modo especial, com alunos da modalidade de jovens e adultos.

Com isso, percebemos que as inovações metodológicas provocam novos conhecimentos, adquirindo relevância junto à intervenção no contexto escolar. É, pois, um discurso que revela representações sociais e potencialidades educativas empregadas pela tríade ensino, tecnologia e aprendizagem. É observar, conforme sugere Aguiar (2008):

A necessidade de implementação do uso de novas tecnologias na educação requer um repensar da prática pedagógica em sala de aula, requer uma mudança nos currículos de maneira que contemple os interesses do aluno já que o aprender não está centrado no professor, mas no processo ensino-aprendizagem do aluno quando, então, sua participação ativa determina a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (AGUIAR, 2008, p. 65).

É perceptível, pois, a criação de espaços de aprendizagem que levam em conta a utilização de instrumentos educativos apoiados em novos métodos de abordagem para o estímulo das aprendizagens. Evidente, a reflexão sobre os procedimentos aplicados em sala de aula, observando seus limites e acertos, suscita o debate, a participação e atuação dos sujeitos em um processo que torna-se recíproco e transformador.

O trabalho em sala nos demonstrou exatamente isso. Uma constatação disto foi o incentivo e a motivação provocada pelo uso do audiovisual, por meio do estímulo da criatividade em compreender os discursos e as imagens e, também, através da criticidade despertada durante as reflexões.

Ao levarmos esse universo temático para a sala de aula e, de modo especial, para o campo da História, iniciamos e efetivamos uma importante mudança no currículo, na escola e na formação do professor e do aluno. Perpassa aqui dois pontos pertinentes: por um lado o ensino, o fazer e a formação docente e, por outro, a aprendizagem, a construção e (re) significação do conhecimento pelo aluno.

Esse caráter de renovação constante que se apresenta diante do ambiente escolar pressupõe o aprimoramento das práticas pedagógicas, condição indispensável para o desenvolvimento de projetos educativos inseridos no currículo da escola. De acordo com Serafim e Sousa (2011) os meios de comunicação apresentam um grande poder pedagógico.

As novas contribuições, em um trabalho interdisciplinar, trazem à percepção a constituição de trocas de saberes e reflexões entre educadores e educandos. E

aqui, a escola passa a determinar, de forma significativa, as inovações metodológicas postas à favor do conhecimento. Relata os autores:

A escola, para fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa (SERAFIM; SOUSA, 2010, p. 26).

Trata-se, pensando com as novas linguagens inseridas na área da Educação, de compreender a didática e o acesso que os professores detêm quando o assunto passa a ser a tecnologia presente no espaço da escola. A redefinição da prática docente que determina a mudança curricular assume uma nova postura em sala de aula, de modo a readequarem suas atividades diante das novas metodologias.

O próprio professor se refaz, se reconstrói e se atualiza neste cenário. O trabalho pedagógico feito em oficinas faz com que ele reavalie sua prática e permita que este conduza a comunicação didática na intenção de produzir a aprendizagem. O ensinar e o aprender, diante da intenção educacional, direcionam-se de forma coletiva em diferentes formas de acesso ao saber. No caso, um repensar da própria ação pedagógica e do percurso didático que venha a renovar as situações educativas, questões imprescindíveis enquanto mediações capazes de colaborar com os conteúdos escolares.

Isso permitiu que as aulas transcorressem de forma atrativa, dinâmica e proveitosa. Por ter essa capacidade, o formato das oficinas recria um espaço no qual se efetiva a comunicação didática visando modificar o aluno em sua realidade sociocultural.

As experiências construídas em sala de aula a partir da elaboração de projetos e oficinas pedagógicas trazem novas habilidades que passam a subsidiar a mediação nas diversas disciplinas escolares, em especial, História. A intervenção didática propiciou, pois, vivenciar outras aprendizagens relacionadas ao uso de técnicas até então não percebidas em seu viés educativo.

Utilizar a temática da comensalidade e do cinema como recursos didáticos imprimi uma contribuição indiscutível para os processos formativos e para o campo

das pesquisas educacionais. Enfatizar a importância de um estudo multidisciplinar é expressivo frente ao âmbito escolar e aos vários contextos de ensino e culturas que se apresentam, também, fora da escola. Essa postura assumida pelo professor acaba tornando-se um estímulo para os alunos, pois desperta a curiosidade e o interesse em participar.

Essa postura metodológica frente às inovações tecnológicas, que reflete um posicionamento criativo, traz a contribuição das oficinas pedagógicas para o ensino de História da EJA. A abordagem do objeto de estudo na perspectiva da educação de jovens e adultos promoveu uma intervenção social que produziu significados e resultados tendo em conta a realidade dos sujeitos envolvidos. Foi primordial tecer essa relação com a EJA, pois mostrou e aproximou a realidade dos alunos para o contexto educativo.

A despeito das especificidades dessa ação, Paviani e Fontana (2009) pontuam questões pertinentes caracterizando as oficinas como uma forma pela qual o conhecimento escolar pode ser elaborado, vivenciando situações concretas e significativas de maneira prática, colocando o aluno na condição de agente ativo e reflexivo no processo de aprendizagem. Aproximar tais atividades da realidade escolar dos sujeitos, uma vez que o ensino através de oficinas ainda não havia sido experimentado na turma pesquisada, fez-se necessário para atingir o conhecimento.

Em face dessa nova dinâmica condicionada pela pesquisa acadêmica para uma turma de EJA, foram impulsionadas e fomentadas mediações que visaram a melhoria do ensino e aprendizagem nesta modalidade, viabilizando uma educação contextualizada. O uso positivo dessas metodologias acionou o intuito em explorar habilidades e competências nos alunos.

Simultaneamente, a linguagem cinematográfica e a cultura alimentar circunscrevem transformações decisivas nos processos de ensino e aprendizagem, passando a ser também um conteúdo escolar. Ao mesmo tempo, que reforçaram o sentido de originalidade, estas permitiram ao docente efetivar dinâmicas que se manifestaram no plano de ação escolar. A aprendizagem se deu, pois, perante a representação dessas novas linguagens, do seu uso e problematização enquanto objetos educativos.

A partir daí, modifica-se consideravelmente a forma como o ensino é conduzido, uma vez que a sala de aula direciona-se na identificação de um espaço transformador, tanto para o aluno como também para o professor. Há de se registrar

neste momento a importância da relação pedagógica entre ambos os envolvidos, pois a oficina ao ser aplicada em sala de aula adentrou enquanto fator para os processos formativos e, de modo incisivo, na construção coletiva do conhecimento.

Em face dessa dinâmica, o contexto da Educação de Jovens e Adultos transformou-se em campo fértil para a reflexão dessas atividades. O planejamento dessa metodologia com vistas ao ensino da EJA implicou na abertura das possibilidades de apropriação do conhecimento e na construção dos significados por parte dos sujeitos. Percebeu-se, então, que houve a formação de um saber coletivo. A proposta não aconteceu de forma isolada, mas trouxe em sua composição, organização e objetivos: a participação de todos que estão imersos no lócus da pesquisa.

É significativa, pois, a influência da linguagem cinematográfica bem como da cultura alimentar expressa em nossa sociedade e, de modo especial, no âmbito educacional. A dinâmica, aqui, esteve centrada em um desenvolvimento possível a partir da ação pedagógica, conduzindo com isso para um caminho pautado na aprendizagem adquirida com base nessas experiências. Tal premissa aplicou-se, diretamente, no espaço escolar conduzindo os sujeitos a vivenciarem experiências individuais e coletivas face à renovação metodológica.

Renovação metodológica e formação docente foram questões fundamentais para construir esta escrita. Diante disto, é perceptível que a discussão sobre a formação docente vem adquirindo um lugar relevante na prática educativa, apontando um novo percurso didático para se pensar e praticar o ato educativo e afirmando-se, ainda, como um valioso instrumento para a aprendizagem humana e profissional. A ênfase desta centralidade se construiu por meio de um conjunto complexo de análise da realidade presente no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos, principalmente quando associadas ao contexto relacional entre educador e educando.

Tal prática trouxe à tona as potencialidades do ensino oferecidas com base no recurso fílmico e nos hábitos alimentares. A educação neste viés destacou-se na concepção proposta pela Nova História Cultural, partindo de uma leitura com a inserção de novas fontes para a escrita histórica, bem como para a prática docente. Trazer a linguagem cinematográfica para a prática docente refletiu claramente, em uma renovação metodológica que se fez sentir cada vez mais na área educacional.

O objeto de estudo adotado nesta pesquisa redefiniu a área da Educação, proporcionando um novo tratamento para a modalidade de jovens e adultos. A reflexão se inscreveu de forma inovadora e em uma abordagem inédita (re) significando, (re) definindo e potencializando o ensino de História. O cruzamento entre duas linguagens que passam a assumir um caráter educativo reafirma a vantagem em se trabalhar com novas metodologias na sala de aula. Este processo permitiu, assim, introduzir e escrever uma narrativa a partir do cinema e da cultura alimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrelaçar, pois, diferentes abordagens na área da Educação para se pensar o trabalho docente, tal pesquisa contribuiu na percepção de novas linguagens pedagógicas que se põem à favor do ensino. As reflexões trazidas ampliaram os questionamentos acerca dos métodos didáticos adotados em sala de aula, encontrando assim eco no fazer do professor.

Para compreender a inserção dessas linguagens ao ensino, recorreram-se as oficinas pedagógicas que foram construídas ao longo da investigação aprimorando as experiências notadamente com base na ação coletiva. Coube ao cinema e a cultura alimentar levar ao aluno o conhecimento que dessas linguagens podem ser extraídas. A ideia que foi levantada e defendida durante a pesquisa, de que é possível aprender por meio da linguagem cinematográfica e das práticas alimentares, mostrou a pertinência desta dinâmica de modo a torná-los instrumentos educativos.

Concebemos tais práticas como um processo educacional que efetuou o desenvolvimento de significações singulares. Em outros termos: o olhar crítico, a participação, a interação, as experiências pessoais explicitaram a relevância da temática para a formação de professores, como também para a aprendizagem em sala de aula.

O cenário educacional, que experimenta constantemente novas metodologias de ensino, empreende um conjunto de transformações que se convertem em uma verdadeira produção de sentidos coletivos que passam a operar e influir na realidade dos sujeitos escolares.

A maneira como tem se fortalecido tais mudanças, em meio à crescente tecnologia, tem sido decisiva para colocar o processo de ensino-aprendizagem notadamente em um considerável avanço no que diz respeito à estrutura curricular da escola. Como nos diz Malta (2013): “O currículo, então, é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não podemos pensar numa escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos” (MALTA, 2013, p.352).

As ações desenvolvidas neste espaço apresentaram um objetivo comum: a orientação do ensino e o acesso ao saber. Tais questões tornaram-se possíveis a partir da percepção dos valores e possibilidades educativas oferecidas pelas

linguagens adotadas nesta pesquisa e, de forma considerável, por meio da coletividade que foi estabelecida durante todo o processo.

As interferências no currículo e, de modo especial, a inserção de novas metodologias, têm acentuado a eminente preocupação existente em torno do desenvolvimento e necessidade de práticas mediadoras que passam a influenciar de forma incisiva no currículo escolar, bem como nas práticas docentes. As propostas pedagógicas com base nessas inovações tendem a cercear inúmeros processos de criação e inovação dentro da sala de aula e expressos nas atividades dos professores, visto que:

Os professores possuem responsabilidade no sentido de serem pessoas atuantes neste processo, permitindo e instigando o aluno a participar e questionar, bem como propondo-lhe questões para reflexão. Os estudantes devem ter seu espaço para serem ouvidos e suas ideias serem consideradas (MALTA, 2013, p. 348).

É na diversidade das produções audiovisuais que expressamos e impomos uma subjetividade. O cenário imagético, assim, traz em si, um sentido mais abrangente que reporta a elaboração de significados, conduzindo os envolvidos a um processo de pertencimento e identificação diante do que está exposto na tela, fato este que não se distancia do processo de ensino aprendizagem.

Sobre os modos de afetações e construção de significados, atenta o pesquisador Fabris (2008):

Na contemporaneidade, imersos numa cultura da imagem, alguns desses aprendizados ocorrem com naturalidade. No entanto, assistir a um filme, seja para entreter-se com ele, seja para analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas. Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. Quando dizemos que o cinema cria um mundo ficcional, precisamos entendê-lo como uma forma de a realidade apresentar-se (FABRIS, 2008, p. 118).

Pode-se dizer que os recursos audiovisuais passam a ser socialmente apreendidos como meios de expressão e interação na subjetivação humana. O cinema, pois, enquanto uma prática cotidiana produz discursos através dos quais os

sujeitos se constituem. A proposta envolveu abordá-la enquanto uma linguagem que comporta uma heterogeneidade de discursos, os quais possibilitaram compreender os valores inerentes à prática docente.

O cinema vem, pois, adquirindo além de um espaço de significações e experiências pessoais, um lugar relevante para a análise educativa, afirmando-se como um valioso instrumento de poder e ensino. A linguagem cinematográfica surge, portanto, como o lugar por excelência na divulgação de diversos discursos que exercem uma eminente influência sobre os sujeitos. Isso implica não só tomar os filmes como influenciadores, mas formular reflexões acerca destes que nos levem a compreender os valores introduzidos na sociedade por meio dos seus discursos.

Nos trabalhos realizados com filmes, as condições de produção dos discursos quando compreendidas em relação aos sujeitos e seus enunciados, tornam-se fundamentais na construção do sentido educativo. Perceber a linguagem fílmica enquanto uma mensagem audiovisual proporciona ao ensino de História uma representação significativa do ponto de vista educacional. Assim, pontua Gregolin (2003, p. 27), “o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio dos quais constituem-se os saberes de um momento histórico”.

Abre-se, então, a alternativa que passa a considerar seu uso no espaço educacional, priorizando sua posição discursiva. Essa condição não pode ser omitida na discussão dos processos escolares, especialmente, quando nos referimos ao ensino e aprendizagem.

Nesse percurso, a versatilidade presente nas obras cinematográficas, pensados para o ambiente escolar, permite o desenvolvimento e o conhecimento, diretamente interligado a aprendizagem. Dessa forma, a imagem em movimento torna-se uma fonte essencial nas mãos do professor, entendida como constitutiva do fazer docente através do olhar e do sistema de significações proporcionado. Cabe refletir sobre as potencialidades atribuídas ao recurso, condicionadas pela atuação docente. Sem dúvidas, o cinema já faz parte da escola e, cada vez mais, das práticas docentes.

Um nome relevante para se pensar a inserção da linguagem cinematográfica no campo da educação e para construir esta pesquisa foi o da pesquisadora Rosália Duarte. Em seu livro ‘Cinema e Educação’ a autora passa a refletir a posição assumida pelo cinema enquanto fonte de conhecimento bem como as relações presentes entre a linguagem e o universo escolar.

Sua narrativa remonta, ainda, ao crescente interesse por parte dos pesquisadores em incluir os filmes em seus objetos de investigação, mesmo estes encontrando-se em um número bem reduzido no tocante à área da educação. Segundo Duarte (2002) a importância social do cinema no âmbito educacional ainda não se refletiu de forma significativa, contudo:

A riqueza e a polissemia da linguagem cinematográfica conquistam cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como campo de estudos (DUARTE, 2002, p, 97).

Nota-se, com isso, a importância da realização de atividades nas quais as películas assumem a função educativa, na mediação entre o professor e o aluno. Convém reconhecer a forte presença assumida pelo audiovisual no âmbito escolar, introduzindo as condições fundamentais para que o desenvolvimento cognitivo se entrelace e facilite a aprendizagem. Para tanto, torna-se essencial identificar o processo de ensino-aprendizagem como condicionante de uma formação integral que favoreça o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e educativo.

A característica do ensino de História, refere-se assim a realização de ações e atividades que estejam direcionadas à uma perspectiva que acolha o filme enquanto um recurso didático potencializador do ensino. A partir desse ponto fundamental, uma flexibilidade no processo educativo se impõe à organização didática, no intuito de mobilizar a aprendizagem com base no cenário imagético, de forma a inserir os alunos na experiência construída com os filmes.

O reconhecimento da importância que o cinema expõe para o ambiente escolar retrata e afirma uma imensa valorização, sendo a escola o espaço vetor de realidades onde as relações de parcerias são consolidadas. O aprendizado advindo com esta linguagem, portanto, deve contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades inerentes ao processo educativo.

Logo, além, do divertimento proporcionado, as experiências com filmes garantem o acesso do conhecimento enquanto método de ensino. Como afirma Duarte “É sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós quando nos dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e de informação” (DUARTE, 2002, p. 106).

Pensar o cinema como um método de ensino e aprendizagem no cenário

escolar traz para a educação contemporânea novos olhares para a construção do conhecimento. Tal identificação permite assumir as obras cinematográficas como formas de educar. Para além de uma atividade prazerosa, o filme passa a ser compreendido enquanto método de ensino apto a contribuir no desenvolvimento dos alunos. A explicação para tal deve-se as afetações proporcionadas pelo universo imagético dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Tais discussões geram ainda reflexões que contribuem na adoção de uma perspectiva interdisciplinar trazendo, com isso, novas possibilidades para se pensar e fazer a educação contemporânea. Daí a possibilidade em estabelecer uma leitura em que se possam identificar um ensino ligado às linguagens interdisciplinares, tomando especificamente como objeto de estudo o cinema e a comensalidade. É válido, portanto, pontuar ainda a presença do universo alimentar na educação com vistas ao ensino e aprendizagem.

A comida adquire visibilidade enquanto um campo de saber passível de ser tomado como fonte de conhecimento. É bem verdade que tal associação possibilita ao professor projetar, através dos estudos, uma perspectiva pedagógica para o ensino. Essa questão torna-se relevante, pois, nos leva a observar a perspectiva alimentar circunscrita ao desenvolvimento da aprendizagem, vinculando nosso olhar à capacidade de ser flexível diante das novidades inseridas no espaço educacional.

Por sua vez, as pesquisas que abarcam a temática da comensalidade abrangem cada vez mais um espaço significativo no ensino. As escritas sobre a temática no meio acadêmico revelam o caráter educativo que a cultura alimentar comporta. Pensar o alimento com fins educativos para o ensino de História permite aferir a representação cultural, social e educativa que a comida apresenta, principalmente no tocante à construção de identidades e memórias. Em seu artigo intitulado “A comida como lugar de História: as dimensões do gosto” o pesquisador Carlos Roberto Antunes dos Santos tece reflexões significantes sobre a cultura alimentar, pensando a cozinha e os seus gostos enquanto patrimônio da sociedade. Sobre isso, o autor relata:

O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois se constitui de atitudes, ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em

nossas bocas é neutro (SANTOS, 2011, p. 108).

O autor destaca ainda, a atenção requerida pelos historiadores na abordagem da perspectiva alimentar tanto no âmbito das pesquisas, bem como no ambiente escolar:

Do exposto, cabe aos historiadores tomar consciência de que alimentação é um fenômeno social total, e que vai além de certos aspectos que permeiam as abstratas relações econômicas, sociais e políticas. Ao introduzir novas perspectivas de análise, a alimentação traz no seu bojo o caráter interdisciplinar levando em consideração as múltiplas e comunicantes perspectivas que a configuram (SANTOS, 2011, p. 116).

Constrói-se, portanto, uma ideia que eleva a alimentação para além do aspecto nutricional, impondo-se em meio à uma eminente representação simbólica. Representações que são também orientadas à percepção cultural, identitária e memorialística advinda do alimento. É possível afirmar, que a comensalidade se constitui como fator primordial de aprimoramento das relações humanas. A comida torna-se, portanto, uma categoria que evoca cultura, memórias e identidades. Desse modo, levando em conta os significados presente na prática alimentar, se faz necessário repensar as representações cotidianas através do que comemos.

Em meio às mudanças oferecidas ao ensino de História, toma-se conhecimento de um processo que se torna facilitador para a prática docente, bem como para a aprendizagem do sujeito. As experiências desenvolvidas em sala de aula refletem na abordagem metodológica e na sociabilidade construída com a perspectiva fílmica e alimentar. Cada ação planejada assume um papel relevante para as práticas educativas, possibilitando a identificação e a construção de significações. A partir desse ponto fundamental, uma flexibilidade se impõe à organização didática, no intuito de mobilizar a integração da sala de aula de História.

Aqui, o currículo escolar assume uma posição essencial para a compreensão das inovações propostas ao ensino e a dinamização da prática. Sob uma ótica interdisciplinar, sua formulação encontra-se voltada à uma perspectiva abrangente como possibilidade de atender às demandas educacionais contemporâneas.

Implica, assim, pensá-lo como uma construção cultural presente nas instituições de ensino, o qual sugere o cerne primordial do sistema educativo. Para isso, é crucial estabelecer uma considerável associação entre o aspecto cultural

imerso nas propostas pedagógicas e a função social assumida pela escola. Cunha (2015) estende essa ideia para o enfoque cultural, em particular, direcionado ao trabalho educacional. Para Cunha:

O reconhecimento do caráter cultural do currículo escolar parte não só da necessidade e propósitos dos alunos, mas dos interesses sociais, econômicos e políticos que definem o contexto em que a escolarização se insere, também impregnado com a própria cultura da escola (CUNHA, 2015, p. 18).

O currículo fornece, com isso, uma nova forma de se pensar a prática docente, na qual o sentido de pluralidade emerge intrínseco à elaboração curricular. As questões acerca deste pluralismo tornam-se centrais diante da construção curricular concebida, eminentemente, em meio às suas condições reais. O currículo é, portanto, uma prática que envolve diversos sujeitos, realidades e interesses.

Como se vê, o processo educativo se constitui imerso em um dado contexto social, apontando princípios que permitem desenvolver um conjunto de transformações inscritas no trabalho pedagógico. Chama atenção, neste caso, o que se convém denominar de currículo oculto a partir do qual são expostas múltiplas relações inseridas no processo de aprendizagem e quem, de certa forma, não fazem parte explicitamente do currículo formal.

É, justamente, neste cenário que o ensino de História com base nas produções cinematográficas e na comensalidade torna-se um verdadeiro desafio mediante a forma de conduzir a ação pedagógica. Esse pensamento se torna comum a partir das necessidades que acenam para um ideal que traz em si a busca por um desempenho docente equilibrado.

O desafio que se apresenta, portanto, é testar a possibilidade de constituir novas maneiras para a realização de aprendizagens, tomando como viés a interação construída com o cinema e a alimentação na área educacional. Aqui, neste percurso, o 'além do que se vê, além do que se come' traduzido pelo comer e pelas experiências ao assistir um filme, foi problematizado do ponto de vista da cultura, de uma temática de ensino e de uma linguagem pedagógica.

A originalidade impressa nas formas de conduzir a ação educativa traduz a renovação de métodos que possibilitam e potencializam a área da Educação. A associação entre diferentes linguagens na constituição do ensino e na elaboração de pesquisas reconduz à reflexão sobre os processos formativos, permitindo que

professores (re) signifiquem suas práticas. Essas experiências tornam-se primordiais para que novos espaços sejam abertos, pensados e problematizados.

Enquanto mediadores da prática pedagógica, o cinema e a alimentação legitimam discursos cotidianos, mas também educativos e culturais. Disso, empreende-se que um conhecimento pode ser transmitido em face da sua utilização, constituindo-se em uma importante ferramenta para a ampliação dos conceitos de memória, identidade e cultura.

Na medida destas argumentações surgem contribuições relevantes para se pensar a área da Educação. Foram delineadas novas percepções acerca dos conceitos trabalhados, novas formas de tratamento e, de modo particular, novas afetações nos envolvidos. E nessa empreitada, conduziu-se uma narrativa que se construiu a partir do contato com a realidade dos sujeitos escolares, a fim de mostrar que o contexto no qual estão inseridos pode assumir um valor educativo.

Interessante pensar nessa incursão a visibilidade inferida sobre a cultura local. A relação esteve presente, pois, através dos dois recursos: tanto o cinema como, também, a comida, de modo a “reportá-los às necessidades cotidianas das pessoas e, de outro, às características e aos valores do seu grupo social e às suas relações sociais” (CANESQUI, 2005, p. 36).

No tocante à alimentação e ao filme foi imprescindível compreender o quão estes trazem a marca da cultura, da sociabilidade e da aprendizagem, se revelando na ideia de que é possível construir e moldar uma identidade a partir do que comemos e do que vemos. Optamos por refletir um objeto de estudo que estive presente no cotidiano dos alunos e que trouxesse um significado para estes. Trazendo uma proposta metodológica para a Educação de Jovens e Adultos definimos através das Oficinas pedagógicas uma forma inovadora de ensinar e aprender.

Tal metodologia facilitou a discussão acerca da alimentação viabilizada pelo recurso fílmico além de favorecer a proximidade com a realidade dos alunos. Refletindo sobre os conceitos de cultura, memória e identidade estimulamos a participação dos sujeitos escolares de modo a fazê-los perceber o processo de aprendizagem como sendo uma prática formadora do conhecimento na sala de aula e fora dela, pensando a partir das representações construídas sobre a realidade escolar e na compreensão que fizeram desta.

A utilização desta abordagem voltada à Educação suscita uma potencialidade imensurável, proporcionada pelas diferentes práticas e saberes manifestos nos espaços educativos. Esta proposta foi consolidada de modo que contemplou experiências singulares acerca da realidade e da história de vida dos alunos. Ao longo da pesquisa pudemos vivenciar momentos que enriqueceram a ação docente e, de modo particular, o ensino de História.

A temática pesquisada permitiu mergulhar na pesquisa sobre a alimentação mediatizada pelo recurso audiovisual e ter um conhecimento mais amplo do que ela representa para o campo da Educação e, sobretudo, para o campo de ensino de História, a área na qual estamos chamando atenção neste trabalho.

Ao incitarmos essas discussões, ficou claro a intenção de mostrar o valor educativo que as nossas práticas cotidianas apresentam. Consideramos de início para a construção desta pesquisa a seguinte afirmação: a comida educa, assim como também os filmes. Se, pois, são instrumentos de aprendizagem devem sim entrar na sala de aula, na prática dos professores e no espaço da escola.

A narrativa nos demonstrou ainda o educando como sujeito criador e transformador da sua escolarização. Na experiência com a EJA extraímos uma vivência e um aprendizado fecundo para nosso trabalho, sendo oportuno frisar que esta proposta se projeta para outras modalidades do ensino, uma vez que pedagogicamente nosso objeto de estudo vem formar, informar e comunicar acerca das questões que estão acontecendo na cultura local, especificamente, na cultura escolar.

Ao situar a relevância acadêmica despertada pelo estudo do cinema e da alimentação com vistas à prática docente no campo da EJA, tornou-se evidente a anuência de novos espaços de saberes inerentes à realidade social dos sujeitos escolares. Os alunos participaram, aprenderam, questionaram e puderam construir um conhecimento acerca de práticas cotidianas que até então eram desconsideradas e não problematizadas por eles.

Sabendo que há poucas produções sobre a linguagem cinematográfica e a cultura alimentar em seu caráter didático-pedagógico no processo socioprofissional, evidenciou-se a relevância e pertinência desta pesquisa por elevar o campo educacional em meio à utilização de tais recursos nas práticas desenvolvidas em sala de aula, contribuindo para a aprendizagem e a construção de conhecimentos a

partir do contexto sociocultural edificado sobre os processos de formação de professores e, também, de formação dos alunos.

Tal temática mostrou-se pertinente diante das transformações impostas na realidade escolar, proporcionando um processo de identificação sobre as práticas sociais, associado a novas linguagens. Nisto, alcançamos e tecemos uma produção de conhecimentos que passou a inferir, de forma significativa, primeiro na constituição da identidade profissional, o que interferiu no currículo e no próprio fazer docente, segundo na aprendizagem dos alunos.

Consideramos que esse estudo tem uma relevância social, pois poderá contribuir de maneira significativa para a prática dos professores, para a pesquisa educacional e para Linha de Pesquisa *Ciências, Tecnologias e Formação Docente* do presente programa de Pós-Graduação, de modo a delinear novas possibilidades aos processos formativos e de ensino e aprendizagem em dentro da modalidade de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. V. B. As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. **VÉRTICES**, v. 10, n. 1/3, jan./dez. 2008.
- ALMEIDA, M. da C. X. de. Educação como aprendizagem da vida. **Educar**, Curitiba, n. 32, 2008, p. 43- 55.
- BALDISSERA, A. Pesquisa- ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2): 5- 25, agosto, 2001.
- BARROS, J. A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica. **Mouseion**, n. 12, mai-ago/2012, p. 129-159.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**, São Paulo: Edições, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 133-242.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. N°. 9394/96. Brasília: 1996.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.
- CANESQUI, A. M. **Olhares antropológicos sobre a alimentação: comentários sobre os estudos antropológicos da alimentação**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.
- CASCUDO, L. da C. **Antologia da Alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer**. Tradução de Efhraim Ferreira Alves. 16. Ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2001.
- CHARTIER, R. À Beira da Falésia: A história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da Universidade. 2002. _____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COELHO, A. L. A. S.; FIAMENGHI JÚNIOR, G. A. Programa de Educação de Jovens e Adultos: da experiência de vida à experiência escolar. **Psico**, v. 43, n. 4, out./dez. 2012, p. 472-480.

COSTA, A. Por uma didática da Imagem. In: **Compreender Cinema**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2003, p. 38- 40.

COSTA, E. R. C. Comensalidade: a dádiva da hospitalidade através da gastronomia. **CULTUR**, n. 2, jun. 2015, p. 52- 72.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, n. 6, 2003, p. 9-25.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Autêntica: Belo Horizonte 2002.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Curitiba: Educar editora da UFPR. n. 16, p. 181-191, 2000.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 483-502.

FÉLIX, L. O. **História e memória a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 19-56.

FERRO, M. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 199-215.
FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONSALVES, E. **A curva pedagógica**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

HUNT, L. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LIMA, R. de S.; NETO, J. A. F.; FARIAS, R. C. P. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. **DEMETRA**, 2015, p. 507-522.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACIEL, M. E.; CASTRO, H. C. de. A comida boa para pensar: sobre práticas, gostos e sistemas alimentares a partir de um olhar socioantropológico. **DEMETRA**, 2013, p. 321-328.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. VII, n. 13, p. 31-44, jan./jun. 2002.

MARTINS, G. P. de C.; AMARAL, M. C. M. O habitus em Bourdieu e a Teoria da justificação de Boltanski e Thévenot. **Latitude**, v. 3, n. 2, 2009, p. 96- 108.

MATOS, M.; GUERRA, M. **Um novo olhar entre a realidade e a ficção: o documentário 'Vinícius de Moraes' como construção criação**. In: Encontro Nacional de História da mídia. Anais... 2013.

MIRANDA, M. G. de; REZENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, 2006.

MONTEIRO, A. L.; MOURA, A. P. M. de. **A história identitária dos alunos da EJA e o perfil do profissional que atua nessa modalidade**. In: IV FIPED Fórum Internacional de Pedagogia, 2012, Paraíba. Anais... Parnaíba, 2012.

MORAIS, L. P. de. **Cada comida no seu tacho: ascensão das culinárias típicas regionais como produto turístico - O Guia Quatro Rodas Brasil e os casos de Minas Gerais e do Paraná (1966-2000)**. Curitiba: UFPR, 2011.

_____. Comida, identidade e patrimônio: articulações possíveis. **História questões e debates**, Curitiba, n. 54, jan./jun. 2011, p. 227- 254.

NAPOLITANO, M. Fontes audiovisuais- A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-291.

NASCIMENTO, J. C. do. Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 5, ano V n° 2, 2008.

NASCIMENTO, A. B. **Comida: prazeres, gozos e transgressões**. Salvador: EDUFBA, 2007.

NASCIMENTO, M. M. A. **O comércio de Lagoa Seca- PB e suas vertentes: tradicional e moderno**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia) UEPB, Centro de Educação, 2011, 62f.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

NÓVOA, J. Apologia da relação cinema-história. In: **O Olho da História: Revista de História Contemporânea**. N° 01, 1995. Disponível em: <http://www.olhodahistoria.ufba.br/01apolog.html>. Acessado em: 10/08/2009.

OLIVEIRA, R. de; COLOMBO, A. A. **Cinema e linguagem: as transformações perceptivas e cognitivas**. Discursos fotográficos, Londrina, v. 10, n. 16, p. 13-34, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, A. A. de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, jan./jun. 2010, p. 22-27.

PAVIANI, N. M. S. FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 4, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77- 88.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTEL, L. da S. L. **Educação e Cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez, 2011.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do Trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, F. P. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac/SP, 2008, p. 22.

_____. **Estudos de Cinema**, Porto Alegre: Editora Sulina, 2001, p. 192-202.

REIS, J. C. A Escola Metódica, dita "Positivista". In: **A História Entre a Filosofia e a Ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-32.

_____. O surgimento da "Escola dos Annales" e o seu "programa". IN: **Escola dos Annales: a inovação em História**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. A "história problema" da Escola dos Annales. IN: **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá- MG, n. 4, maio, 2008, p. 129-148.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, jul./dez. 2004, p.103-118.

RICHARDSON, R. J. (org.) **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

RODRIGUES, F. X. F. **Por uma sociologia do processo civilizatório: uma reflexão a partir de Norbert Elias e Gilberto Freyre**. In XI Congresso Brasileiro de Sociologia. Anais... Unicamp, Campinas, 2003.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 2011.

SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016, p. 455-475.

SANTOS, S. M. dos; ARAÚJO, O. R. de. **História Oral: vozes, narrativas e textos**. Cadernos de História da Educação. n. 6- jan./dez.. 2007, p. 191-201.

SARDELICH, M. E. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006, p. 451-472.

SCHLUTER, R. G. **Gastronomia e turismo**. São Paulo: Aleph, 2003.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. de. Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In. SOUSA, R. P. de; MOITA, F. M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.) **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SETTON, M. da. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, jul./ago., 2002, p. 60- 154.

SHARPE, J. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 40-62.

SILVA, J. L. M da. **Ensino de História em EJA: Identidades e imagens**. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVA, E. L. da Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. **Rev. Atual**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. de A. **Infâncias secas: o flagelo da fome no Modernismo do Nordeste**. (Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, PPGL) João Pessoa, março 2014. 142 f.

SILVEIRA, E. da S. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **MÉTIS: história e cultura**, v. 6, n. 12, p. 3-44, jul./dez. 2007.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On- line**, Campinas, n. 38, p. 49-59.

SOUZA, É. C. de. **O uso do cinema no ensino de história**: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. *Escritas*, Paraná, v. 4, p. 70-93, 2012.

_____. O que o cinema pode ensinar sobre a História? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica. **História e Ensino**, v. 16, n. 1, 2010, p. 25-39.

TANAJURA, L. L. C; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015.

TEIXEIRA, F. E. Documentário Moderno. In: MASCARELLO, F. (org.) **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAINFAS, R. Gênese da Micro-História. In: **Os protagonistas anônimos da História: micro-história**. Rio de Janeiro: CAMPUS, 2002. p. 68-142.

_____. História das Mentalidades e história Cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.) **Os domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.144-162.

VINHA, T. P. Saberes e sabores do alimento um breve resgate pela História. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 6, n. 17, 2015, p. 289- 311.

FONTES

CONECTADOS pelo café. Documentário sobre a história do café. 2013. Disponível em: <https://vimeo.com/63506107>. Acesso em: 03 de out. 2017.

DE COSTAS PRA RUA: um filme sobre panelada. Direção: Fernando Ralfer. Produção: Luan Lima e Clarícia Dallo. Brasil. Duração: 18 min. Roteiro: Clarícia Dallo. Ano de Produção: 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zdTos-tKhpM>. Acesso em 03 de julho 2016.

FOOD, inc. Direção: Robert Kenner. EUA. Duração: 94 min. Ano de Produção: 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=smk2xq2l3lg>. Acesso em 03 de nov. 2007.

GARAPA. Direção: José Padilha. Produção: José Padilha e Marcos Prado. Roteiro: Felipe Lacerda e José Padilha. Brasil. Duração: 110 min. Ano de Produção: 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cz76iw4r2_I. Acesso em: 03 de nov. 2017.

RAÍZES da gastronomia brasileira: comunidades afrodescendentes. Direção: David Giacomelli e Davide Oddone. Produção: Camila Doreto, Lia Poggio e Valentina Bianco. Itália/ Brasil. Duração: 8min. Ano de Produção: 2014. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=2OvJS217M0c>. Acesso em: 03 de julho. 2016.

SUPER, Size me: a dieta do palhaço. Direção e Produção: Morgan Spurlock. Roteiro: Morgan Spurlock. EUA. Duração: 90 min. Ano de Produção: 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W4m28PVkiHA> Acesso em: 30 de out. 2017.

VIDAS, secas. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Brasil. Duração: 103 min. Ano de Produção: 1963. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m5fsDcFOdwQ>. Acesso em: 31 de out. 2017.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estimado (a) aluno (a),

Gostaríamos que você contribuísse com esta pesquisa respondendo
este questionário.

Desde já, agradecemos imensamente a sua participação.

Orientanda: Michelle Santino Fialho

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

QUESTIONÁRIO

I – Dados de Identificação

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Endereço: _____

4- Profissão: _____

5- Há quanto tempo você parou os seus estudos? Por quê?

6- Por que você escolheu a EJA?

7- Quais as dificuldades de aprendizagem que você sente na EJA?

II A temática da Alimentação

8- Qual a sua relação com a alimentação?

9- Qual a importância da comida no seu cotidiano?

10- Quais alimentos te fazem lembrar do Nordeste?

11- Quais alimentos que te trazem memórias de infância?

12- Qual a sua comida, tipicamente nordestina, preferida?

13- Para você, qual a importância da comida na cultura Nordestina?

III A Temática do cinema

14- Qual a sua relação com o cinema?

15- Você assiste filmes/documentários? Com que frequência?

16- Como você tem acesso a esses filmes/documentários?

17- Você já assistiu a algum filme sobre alimentação? Qual?

18- Para você, qual a importância do cinema nas aulas de História?

19- É possível aprender através de um filme? Como?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta entrevista faz parte de um projeto de pesquisa que tem como título “Além do que se vê, além do que se come: Alimentação e cinema como novas linguagens pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos”. A pesquisa é fruto do programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB e está sob a orientação da professora Dr^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo. O trabalho propõe, justamente, uma reflexão referente ao uso do cinema no campo educacional, em especial, no ensino de História da EJA, pensando a respeito de suas contribuições para a compreensão da identidade, da memória e da cultura regional. Nosso objetivo é investigar como a comida é representada no cinema, para que possamos discutir memória, identidade cultura na Educação de Jovens e Adultos. Os dados desta entrevista, bem como dos questionários serão analisados, interpretados e irão compor o corpus da dissertação. Todo o material coletado será, portanto, guardado sob a responsabilidade da pesquisadora.

ENTREVISTADOR: Bom, eu vi no seu questionário que você largou os estudos bem jovem, certo? Ao retornar você escolheu a EJA. O que te levou a optar por essa modalidade de ensino?

ENTREVISTADOR: Conta um pouquinho do seu percurso de estudante, as dificuldades que sente, o que gosta de estudar.

ENTREVISTADOR: Antes de casar você morava com seus pais? Como que era a sua relação com eles?

ENTREVISTADOR: Vocês tinham o costume de se reunir à mesa? Para um jantar, comemoração de um aniversário?

ENTREVISTADOR: Que tipo de comida você comia na infância? Você tem boas lembranças destes pratos?

ENTREVISTADOR: Quais os pratos que fazem parte da História de sua família, da sua vida e que você gostaria de lembrar, de falar um pouquinho?

ENTREVISTADOR: Você tem alguma comida preferida? Qual e o que te fez gostar dessa comida?

ENTREVISTADOR: Na sua opinião, qual a importância de lembrar das comidas, dos nossos hábitos alimentares de infância?

ENTREVISTADOR: Quando falamos, quando pensamos no Nordeste, uma característica marcante é a culinária, os pratos típicos. Por que é tão importante perceber esses pratos típicos como algo que faz parte da cultura nordestina?

ENTREVISTADOR: Então o que seria Cultura para você?

ENTREVISTADOR: Podemos dizer que a alimentação é Cultural em que sentido?

ENTREVISTADOR: Falamos um pouquinho sobre alimentação, sobre as comidas da infância, a comida enquanto Cultura. E podemos dizer também que o cinema pertence a nossa Cultura. O que você entende por Cinema?

ENTREVISTADOR: Me fala um pouquinho da sua relação com o cinema, você assiste filmes, se você gosta...

ENTREVISTADOR: O que te leva a escolher um filme para assistir? É a história? São os atores? O gênero comédia/ terror/ ação. O que seria?

ENTREVISTADOR: Quais são as sensações, os sentimentos, ou até mesmo as reações que o filme provoca em você?

ANEXO

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS
TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

Pesquisa: ALÉM DO QUE SE VÊ, ALÉM DO QUE SE COME: ALIMENTAÇÃO E CINEMA COMO NOVAS LINGUAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eu, Michelle Santino Fialho, aluna do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, portador do RG: 3472521 e CPF: 015.506.374-01 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 16/05/2016

Michelle Santino Fialho

Assinatura do Pesquisador Responsável

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa: ALÉM DO QUE SE VÊ, ALÉM DO QUE SE COME:
ALIMENTAÇÃO E CINEMA COMO NOVAS LINGUAGENS PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Eu, **Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo**, professora do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: 941371 SSP-PB, CPF: 395233064-72 declaro que estou ciente do referido Projeto de pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB, 29 / 09 / 2016.

Michelle Santino Fialho

Pesquisador Responsável

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Orientador (a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Carlos Antonio da Silva Alves, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa "ALÉM DO QUE SE VÊ, ALÉM DO QUE SE COME: ALIMENTAÇÃO E CINEMA COMO NOVAS LINGUAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS".

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **ALÉM DO QUE SE VÊ, ALÉM DO QUE SE COME: ALIMENTAÇÃO E CINEMA COMO NOVAS LINGUAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** terá como objetivo geral investigar a representação da comensalidade no cinema em uma perspectiva pedagógica para o ensino de História na abordagem da memória, identidade e cultura regional na Educação de Jovens e Adultos.

Ao voluntário só caberá a autorização para responder um questionário e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 99161-2960 com **MICHELLE SANTINO FIALHO**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

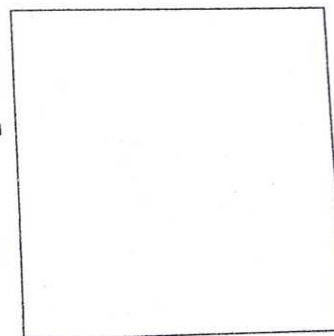
Michelle Santino Fialho

Assinatura do pesquisador responsável



Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**



Título da Pesquisa: Além do que se vê, além do que se come: alimentação e cinema como novas linguagens pedagógicas na educação de jovens e adultos

Pesquisador Responsável: Michelle Santino Fialho

Orientador(a): Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

CAAE: 60255316.3.0000.5187

SITUAÇÃO DO PROJETO: APROVADO.

Data da relatoria: 28/09/2016

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado “Além do que se vê, além do que se come: alimentação e cinema como novas linguagens pedagógicas na educação de jovens e adultos”, encaminhado em sua versão física para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins à obtenção de parecer favorável ao início das atividades propostas, as quais resultarão na dissertação de conclusão de curso, junto ao Programa de Pós-Graduação, nível Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.

Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar a representação da comensalidade no cinema em perspectiva pedagógica para o Ensino de História na abordagem da memória, identidade e cultura regional na Educação de Jovens e Adultos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Trata-se de pesquisa-ação com alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos, matriculados no 9º ano da Escola Municipal de Educação infantil e Ensino Fundamental Frei Manfredo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos necessários estão em harmonia com as exigências preconizadas pela Resolução 466/12/CNS/MS.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto atende as exigências protocolares