

LINHAS DE FUGA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, UM OLHAR FRAGMENTADO DE OS INCOMPREENSÍVEIS DE FRANÇOIS TRUFFAUT

DR. MARCIO ROMEU RIBAS DE OLIVEIRA

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN

Resumo | O texto trata das possibilidades de uso do cinema/imagens, tendo como principal argumento um fragmento do filme Os Incompreendidos de François Truffaut. Objetiva com isso problematizar as aulas de Educação Física. Por fim, desse procedimento ao campo de atuação escolar são possíveis outros enredamentos na narrativa cotidiana, que institua um contraponto na narrativa fílmica e na possibilidade de outras serem imaginadas nas práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física.

Palavras-chave | Linhas de fuga; Imagem; Cotidiano.

O PRIMEIRO MOVIMENTO...



Figura 1 – Fotograma do filme

A relação do conhecimento entre o filme e a vivência do autor são as linhas essenciais desse texto, elas se relacionam com outras linhas que organizam os sentidos da vida cotidiana. Cinema Humberto Mauro, setembro de 2003, participava de um evento na cidade de Belo Horizonte, e por coincidência estava em cartaz uma mostra de filmes do cineasta francês *François Truffaut*. Meu interesse por cinema foi o sentido de fruição no tempo da cidade de Belo Horizonte. Um dos filmes da mostra era *Os Incompreendidos*¹³.

Penso que o cinema, nas aulas de Educação Física, não necessariamente precisa estar envolto na análise crítica do filme, pois não somos críticos de cinema, mas sim no sentido de qualificar a prática da recepção do cinema na busca de ocupar de forma prazerosa nossos tempos. O cinema de modo geral é uma arte de grande impacto e essa situação me fez sentir algo muito forte quando vi o filme, principalmente por um fragmento que me chamou, por demais, atenção.

Fiquei muito impressionado pela condução da narrativa, fui procurar o filme para comprar, queria utilizar o filme na formação de professores/as de Educação Física, ver novamente o plano e provocar outros sentidos e significados na experiência que tinha sentido na primeira assistência, ver quais os sentidos e significados pela assistência seriam tecidos. Noutro sentido procurava indícios e pistas para inventar uma narrativa com as imagens e conectar com o presente, uma possível conexão com os fios das minhas redes teóricas e metodológicas *“embora pareça, a leitura de imagens não é imediata. Ela resulta de um processo onde intervêm não só as mediações que estão na esfera do olhar que produz*

13. Cultuado como obra-prima da carreira do cineasta francês François Truffaut, o filme *Os Incompreendidos* (1959), marcou a estréia do jovem e irrequieto diretor, que ao retratar a saga vivida nas ruas de Paris por um garoto de 12 ou 13 anos, Antoine Doinel, interpretado por Jean-Pierre Léaud, acabou por criar uma obra autobiográfica. O filme constitui-se num dos mais importantes títulos da “nouvelle vague”. Rodado em preto e branco, o filme é extraordinariamente estético, até porque Truffaut o concebeu como um verdadeiro manifesto à estética. O roteiro apresenta uma metáfora da vida atribulada do diretor. Desprezado e odiado pela mãe e ignorado pelo padrasto, o personagem de Jean-Pierre Léaud (Antoine Doinel) vive o mesmo drama de François Truffaut em *Os Incompreendidos*. (TRUFFAUT, 2003, Extras do DVD).

a imagem, mas também aquelas presentes na esfera do olhar que as recebe” (XAVIER, 1988, p. 369).

Entendo também que não pretendia tentar fazer um novo entendimento do que seja o filme, mas pensar com essas imagens¹⁴, para buscar em minhas *redes de conhecimento*¹⁵ novos sentidos e significados tecidos pelo fragmento visto num outro tempo, “*permitindo ao objeto reproduzido oferecer-se à visão e à audição, em quaisquer circunstâncias, conferem-lhe atualidade permanente*” (BENJAMIN, 1980, p. 8). Compreendo que outras pessoas que viram ou verão o filme, irão produzir outras interpretações e narrativas sobre este mesmo fragmento, talvez aí resida um dos principais aspectos do trabalho com o tema da imagem em nossas escolas, uma imagem vale por mil imagens, “*a interpretação deve partir do caos aparente da imagem, encarar o mistério dos intervalos significantes e valer-se também do caos das teorias, não ter medo de seu aparente conflito*” (ALMEIDA, 1999, p. 39).

SEGUNDO MOVIMENTO...



Figura 2 – Fotograma do filme

14. Vanoye, Francis e Goliot-Lété, Anne. Ensaio sobre a análise fílmica. Campinas: Papyrus, 1994.

15. Expressão de Nilda Alves (2001, 2005) que evidencia as variadas formas de tecer conhecimento na sociedade contemporânea e também das redes que dialogam na tessitura deste conhecimento.

Ao tentar enveredar pelo caminho que tem na imagem um elemento constituidor deste texto¹⁶, proponho desta forma articular o fragmento que me seduziu com questões *teóricas e metodológicas*¹⁷ do uso da imagem¹⁸, de tal forma que toque os/as professores/as de Educação Física na escola. Para mim é evidente que se faço isso não posso me desconectar dos outros *espaços tempos* que têm na imagem uma importância muito grande – aqui me refiro aos praticantes¹⁹ dos cotidianos escolares, e também das questões que emergem no olhar como um artefato cultural importante e onipresente na constituição dos nossos sentidos (ALVES, 2005). É possível pensar que nossos cotidianos são e estão embriagados pela onipresença de imagens, prática tecnológica que comunica, veicula, vende, enfim, que estabelece relações entre as pessoas, que organiza e desorganiza uma perspectiva nas nossas formas de praticar nosso olhar na realidade.

Uma das principais formas dessa manifestação é a percepção de realidade, como se a realidade fosse aquilo que vemos com nossos olhos, não mencionamos nem uma possibilidade de outra ordem no caminho dessa suposta realidade criada pela perspectiva moderna. Nossas práticas do olhar são originárias numa “mão única” nas nossas formas de compreender o olhar e as imagens na contemporaneidade, há certo imobilismo nos sentidos dos que praticam a vida cotidiana e o mundo das imagens visíveis, o que aponta uma necessidade de problematizar certas hegemonias no campo das práticas culturais de movimento e o campo imagético. Como comenta Almeida ao escrever sobre a perspectiva (1999, p. 131),

16. Villém Flusser (1985) comenta que o texto é uma imagem, e acredito que a disposição do texto é uma composição visual. Existe também a possibilidade de pensamento através de imagens, o caso do referido texto que escrevo, pois um fragmento imagético me mobilizou a escrever, e também a ideia de imagens de pensamento, algo como a imagem conceitual de Machado (2001).

17. Entendo a partir de Pierre Bourdieu (1989, p. 24) “que se deve recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações”.

18. Nesse sentido as pesquisas nos/dos/com os cotidianos são a minha principal referência no trabalho com as imagens e também com a narrativa.

19. Michel de Certeau. **A invenção do cotidiano 1**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

Ao ler este conselho, novamente, lembramos da memória artificial para imagens e palavras e seus procedimentos para a construção de IMAGENS E LOCAIS fantásticos e PALAVRAS em retórica moral, como uma Máxima silenciosa que diria: os olhos sensíveis humanos são *viciosos* – os olhos da perspectiva *virtuosos*. Esses olhos da perspectiva que são *um só* (grifos do autor).

É importante pensarmos na relação íntima que se estabelece entre as imagens que se organizam nos locais que persistirão em nossas memórias, elementos constituidores de uma “educação do olhar” e das imagens e dos sentimentos que marcam nossa memória. Há que se destacar também, a ideia de um juízo de valor em que pesa no distanciamento – o rigor na imagem, e noutro aspecto o olhar viciado, sentimental e balizado pela cultura, antípodas do olhar virtuoso e racional. De tal modo que razão e emoção estão colocadas em nuances opostas, ou no mínimo, tensionadas pela produção do conhecimento estabelecidas pelo duplo Olhar/ Imagem, como uma necessidade de compreender, principalmente na cultura juvenil e infantil os modos de elaborar o conhecimento no mundo contemporâneo. Essas formas de perspectivar o conhecimento como um olhar pautado na certeza objetiva, na contramão dessas assertivas há um olhar ausente das certezas, visto como sentimental e fortemente gestado na subjetividade de nossos olhares e opiniões.

Noutra possibilidade a imagem provoca e intriga estas questões, aproximando olhares virtuosos e viciosos, imprimindo sujeira e caos nos saberes imagéticos. É necessário lembrar que as práticas de conhecer na modernidade são impregnadas pelas visualidades do mundo, as práticas culturais do olhar são as principais formas de conhecimento na sociedade contemporânea. E a hegemonia do campo tende a pensar um olhar de caráter objetivo, que cerque, aprisione, coloque em cárcere o objeto que está sendo olhado, estudado, perspectivado; um olhar que se constitui limpo e livre de subjetividade, também neutro, características de uma forma de conhecimento muito presente no campo da Educação Física. Entretanto, é interessante percebermos que estas “qualidades” do olhar são difíceis de serem estabelecidas, pois quando olhamos, nossas subjetividades estão presentes, não podemos nos ausentar das práticas

culturais em nossos olhares, das relações com o que se olha. Ao olharmos uma imagem, estamos presentes naquela imagem, somos um pouco o que ela significa. Essas questões colocam um problema na objetividade, pois nossas redes de conhecimento estão naquilo que olhamos e nos enredamos. A perspectiva de certa forma é um dos artifícios para uma “pedagogia do olhar”

Com o desenvolvimento da técnica da perspectiva, desde o Renascimento, ganha força a tese da relação entre educação do olhar e produção de imagem realista. Acredita-se que toda e qualquer imagem visual que estabeleça uma combinação, exata, infalível e matemática, entre largura, espessura e profundidade é uma reprodução fiel do real, independentemente das convenções sociais de seu desenhista, pintor, escultor ou arquiteto (BORGES, 2003, p. 27).

Na proposição de uma educação do olhar a objetividade está presente na perspectiva, e assim poderíamos pensar num processo educacional que procura afastar-se dessas idiosincrasias, tal posição implica na tensão entre um olhar racional/virtuoso e um olhar sensível/viciado; num outro ponto a ideia da imagem como realidade tomaria conta do pensamento moderno e à imagem implicaria feições de verdade objetiva e a realidade em forma imagética poderia ser absorvida como uma verdade sobre a “realidade” (SONTAG, 2004). Educando nossos olhares para vermos esse real matematizado pela perspectiva moderna. Não podemos esquecer que a imagem fotográfica e o cinema foram festejados pelos cientistas, como um invento de grande potência na produção de conhecimento. A intenção de se estabelecer uma pedagogia do que olhamos é uma tentativa de imobilizar os sentidos e significados que são mobilizados no ato de olhar uma imagem²⁰. Além da crença que exista uma forma “correta” de olhar as manifestações culturais contemporâneas. Assim, qualquer forma que estabeleça uma regra, norma, forma de se trabalhar, enquadrar, estabelecer caminhos únicos com o trato das imagens está fadada a ser superada. O uso das imagens tem na sua complexidade e na sua multiplicidade de sentidos e significados uma possibilidade, e como nos ensinam Deleuze & Parnet (1998), são apenas ideias.

20. Ver Rancière (2012, pp. 103-111)

TERCEIRO MOVIMENTO...



Figura 3 – Fotograma do filme

Quando Truffaut escreveu o argumento do seu filme não tinha em mente que estaria colocando questões para a Educação Física, e tão pouco imaginaria que seu filme estabeleceria conexões como os *saberes fazeres* que estão presentes neste campo de conhecimento, e também não é nossa intenção e seria muito equivocado entender o filme através do campo da Educação Física. Entretanto, o filme tenciona nossas noções de tempo e espaço, pois o tempo que está no passado do filme se coloca no presente vivido quando é visto por alguém, e as questões espaciais e temporais visíveis na obra cinematográfica se deslocam no *espaço tempo* que está no presente, assim como as questões culturais presentes na produção do filme. O que quero dizer com isso é que o filme preserva um *espaço tempo*, mesmo que esteja distante, pois as fronteiras são ruínas na película. Nesta ruína produzida pelos efeitos da assistência da produção somos colocados novamente em movimento com nossos sentidos e significados, tanto no presente do filme, no passado do filme e no futuro do filme²¹, aquilo que pensamos, que vivemos e sentimos estão aflorados na frente das imagens na sala escura.

21. Cf. Almeida (1999, p. 62 e 63).

Um intervalo em que a ilusão de ser único tensiona a ilusão de ser histórico. E a inteligibilidade de um filme acontece nesse misterioso intervalo, entre os cortes e as cenas escolhidas para serem vistas, editadas e montadas, de acordo com a possível e efetiva produção final de um filme, com tudo de artístico e de ideológico do momento de produção desse filme (ALMEIDA, 1999, p. 38).

Nessa rede de sensações, emoções, narrativas e imagens, *Truffaut* narra a história de *Antoine Doinel*, e nos provoca em nossas memórias, na história de um menino de 13 anos, que perambula pela Paris dos anos 1950, nas presenças e ausências da vida familiar, na vida cultural e no prazer pelo cinema, e na vida escolar deste personagem que nos parece um olhar sem muita “perspectiva”, um olhar marginal. As imagens e sua continuidade vão compondo o cenário, no qual a escola é muito rígida; a família em franca desestruturação; o menino à margem dos processos, que se refugia nas fugas e na poesia para construir outras narrativas possíveis das suas linhas nesse processo de marginalização que se institui.

Truffaut, através de *Doinel*, institui questões em sua narrativa fílmica. Diante disso é possível pensarmos, como disse Xavier (1988), saber quais perguntas queremos fazer com as imagens que atravessam tal narrativa. Quais as perguntas que nos são colocadas pelo olhar de *Truffaut*? São situações que se enredam na rede de nosso olhar com a narrativa do olhar de *Truffaut*, pois é no olhar de *Truffaut* e na câmera que move o nosso olhar, criando as narrativas que serão as práticas de nosso olhar, nos colocando seu universo, em que se insere o observador. Pois ao fazermos as perguntas que serão direcionadas ao fragmento em questão, não iremos responder essas questões, são provocações – e como anteriormente comentado, não seguem uma lógica de entender o fragmento do cinema. Mas uma tentativa dos possíveis, dos presentes na película e que desembocam no cotidiano da Educação Física escolar e na sua relação com o campo da imagem.

QUARTO MOVIMENTO...



Figura 4 – Fotograma do filme

Passo agora a narrativa do fragmento que é um momento de desconstrução do próprio fragmento, um momento que antecede a interpretação. A cena inicia-se com um *fade in*²². O professor de “educação física” sai da escola, ultrapassa uma porta de entrada, e na sequência um portão de grade, na boca um apito que não cessa de apitar e os movimentos iniciais de uma corrida; o plano aberto no professor vai se fechando na tela, os alunos vão aparecendo na imagem, o professor está de calção e com um moletom, atrás do professor os meninos da turma de *Antoine Doinel* seguem o professor em fila, os dois primeiros seguram uma bola. O professor fica ao lado do portão, próximo da grade, os movimentos incessantes continuam e o apito também, os meninos estão todos vestidos com casacos, calças compridas e sapatos, e vão passando pelo professor, que se movimenta – ansiosamente – para o outro lado e faz gestos com as mãos para que todos os meninos o ultrapassem e comecem a correr pelas ruas de Paris.

22. Efeito de transição que parte do escuro para o claro, é o surgimento da imagem.

Os meninos vão passando pela câmera num pequeno plano-sequência²³, correm e o professor sai, logo depois dos dois últimos passarem por ele, apitando e correndo no meio-fio. A feição dos alunos é impassível. O professor ultrapassa os últimos meninos e fica no meio das fileiras, um carro passa pela rua, e nesse momento três meninos fogem do professor, entrando numa galeria. O professor continua apitando e começa a fazer movimentos laterais e frontais com os braços. Passa outro carro, os movimentos dos braços continuam e mais dois meninos se enveredam numa linha de fuga, para outra galeria. Há um corte para outro plano, em que os meninos aparecem no centro da imagem, dois meninos se escondem numa entrada de um prédio; outro meninos se afasta do grupo, atravessa a rua e veste uma blusa preta com um blazer, um sorriso irônico está presente em seu rosto, ele espera um carro passar e vai andando, bate palmas e cantarola uma canção, as mãos que batem palmas parecem ironizar a “corrida calistênica” do professor, o plano sai deste menino e se desloca para os outros, que estão do outro lado da calçada. Os meninos atravessam uma rua, e estão do outro lado da calçada. Mais dois meninos fogem, um carro os atrapalha, um segura o outro, o carro passa, e parece que um dos meninos é *Antoine Doinel*. Apenas o professor continua correndo, os meninos caminham. Há um corte e agora o plano que aparece é uma imagem do alto das ruas de Paris; eles atravessam a rua, mas alguns ficam escondidos atrás de um carro. O plano segue e aqueles que continuam com o professor atravessam a rua, o professor segue se movimentando como no início da imagem, nisso mais três deles fogem e se escondem na entrada de uma farmácia. A corrida pelas ruas de Paris continua, a imagem em *travelling*²⁴ enquadra o professor e os alunos que ainda não fugiram e atravessam a rua. A corrida segue do outro lado da rua, dois meninos entram numa galeria, logo em seguida da fuga desses dois meninos, mais três correm em sentido contrário ao professor, a câmera os segue até o momento em que eles desaparecem do plano.

23. Sequência de imagens sem nenhum corte ou edição.

24. É um passeio com a câmera, que se inicia numa cena num plano mais próximo do chão e que vai subindo, não é necessariamente obrigatório essa alteração nos planos.

O professor continua seus movimentos correndo pela calçada, os meninos o seguem andando, a música que acompanha a cena é pueril e repetitiva, a imagem vai se distanciando cada vez mais de nossos olhos, mais três meninos entram por uma porta, é a última linha de fuga. A cena vai se encerrando, na rua os carros vão passando de um lado para o outro, outros carros estão estacionados, as pessoas continuam seus caminhos, a imagem cada vez mais distante, o professor e seus movimentos continuam se repetindo, a música vai dando o final da cena, o professor e seus dois alunos continuam o seu caminho, aparece um fade-out²⁵, a cena acaba.

QUINTO MOVIMENTO...

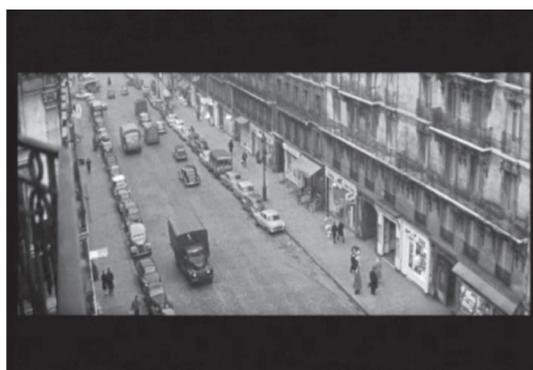


Figura 5 – Fotograma do filme

Indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa. A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentaria, de segmentaridade dura (ou antes, já há muitas linhas dessa espécie); a família – a profissão; o trabalho – as férias; a família – e depois a escola – e depois o exército – e depois a fábrica – e depois a aposentadoria. E a cada vez, de um segmento a outro, nos dizem: agora você já não é um bebê; e na escola, aqui você não é mais como em família; e no exército, lá já não é como na escola. Ao mesmo tempo, temos linhas de segmentaridade bem mais flexíveis, de certa maneira moleculares... elas

25. Efeito de encerramento da cena, no qual a imagem vai sendo fechada por um efeito escuro.

traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga e de maior declive...essa linha parece surgir depois, se destacar das outras, se conseguir se destacar (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 145).

Estas linhas de fuga, se assim o forem, não são ideias justas, mas apenas ideias, e como imagens e ideias não acabam aqui, são alinhavos dos possíveis no cotidiano da Educação Física. Estas fugas empreendidas pelos alunos são importantes para pensarmos os cotidianos da Educação Física na escola. Pequenas linhas que constituem os seres humanos, como pontos de fuga de um olhar aprisionado pelo olhar do professor sobre a dinâmica da aula. Estas ideias apontam problema à Educação Física no seu cotidiano.

Um dos aspectos que podemos pensar são os caminhos da comunicação nas aulas e a necessidade dessa discussão. Em um determinado momento problematizei com meus alunos de graduação sobre a ineficiência desse procedimento – apito – na relação dialógica que isso impossibilita, entretanto os/as alunos/as me convenceram que em alguns momentos ele é *usado* para a dinâmica esportiva da Educação Física. Nesse sentido é interessante pensar os usos que os/as professores/as de Educação Física fazem desse instrumento em suas práticas cotidianas na escola, de como podemos estabelecer outras formas de nos comunicarmos nas aulas de Educação Física e da imensa necessidade contemporânea de comunicação. Isso fica nítido nas fugas, e no foco intenso da câmera nelas.

O que descentra a presença do professor que está nos primeiros planos da cena como a figura mais importante da cena, ele toma a cena com seus movimentos, ele domina as ações a serem feitas, seus alunos o seguem até a primeira linha de fuga que se tece na narrativa da cena. Aí desloca, florescem os sujeitos e suas necessidades, seus desejos. Com isso *Truffaut* coloca o movimento da cena nas fugas sucessivas que vão acontecendo, desautorizando a organização da narrativa que parece estar presente na figura do professor que se arruína, e se desloca para os meninos que tomam conta das cenas e da aula, o professor está cada vez mais

distante de nossos olhares, o olhar dirigido por *Truffaut* nos coloca de frente com a fuga desejável, a rebeldia juvenil, a ironia e o riso dos alunos e seus corpos que desobedecem, fazendo um contraponto ao professor, que absorve em si mesmo, corre pelas ruas de Paris.

E isto se torna visível na cena do menino que ironiza o professor, imitando seus gestos, sua “calistenia” que não se preocupa e tão pouco olha para trás, os alunos caminham impassíveis, como se estivessem petrificados, adquirindo vida e movimento no momento em que se descolam daquela cena, como o menino e sua *mimese* debochada do professor, a vida estaria no movimento mais livre, solto, alegre, e para isso teria que ser fora dos padrões da imagem do professor, que de certa forma se preocupa com uma forma automática de se movimentar.

O olhar de *Truffaut* sublima nosso olhar quando a imagem vai subindo, dessa maneira ele descentra o professor como protagonista das ações, os alunos fogem ainda mais, se escondem, procuram as galerias que os abrigam, as pessoas que veem a cena passam e olham o que está acontecendo, os alunos se movimentam ainda mais, exceto aqueles que estão mais próximos do professor, que agora já estão em número bem menor, o professor descolado do protagonismo da cena, se aventura em seus movimentos da corrida e nos movimentos ritmados de seus braços. A distância aumenta entre os/as professores/as e alunos, assunto que afeta a dimensão comunicacional das práticas pedagógicas; na imagem ele está longe, na frente, entretanto não guia ninguém. O movimento tão presente na figura do professor está ativo nas fugas produzidas pelos alunos, e a dinâmica de nosso olhar é produzida pelos planos que a imagem sugere.

As imagens apontam a cisão dos desejos nos cotidianos escolares, como reconciliar esses processos comunicacionais, aí reside a possibilidade de reconhecer e tecer outras imagens desejantes na escola. Outras narrativas desses possíveis que não estão narrados, mas que estão presentes, identificar e produzir essas narrativas pode ser um caminho para reestabelecer os fluxos comunicacionais na escola.

O filme pode provocar em nós professores/as de Educação Física na escola uma forma de compreendermos nossas práticas pedagógicas, além

de ser um tempo e espaço para conexões de outras linguagens no campo da Educação Física. Visualizando aspectos que estão presentes em nossos cotidianos escolares e que na narrativa do cinema ficam mais explícitos. É importante na Educação Física uma aproximação e tessitura com outras disciplinas na escola, perceber as práticas culturais de movimento como elementos que transcendem o campo da Educação Física e se enredam em outros campos de saber, o que implica em deslocamentos, acolhimentos e hospitalidade na escola. E, principalmente, nas aulas de Educação Física.

A imagem pode ser uma possibilidade de outras tessituras do conhecer na Educação Física escolar, de conexão com a realidade e de apropriação de outros bens culturais e tecnológicos, altamente presentes na contemporaneidade. Problematizar essas outras narrativas dos sujeitos com as imagens é um trato de emergência no campo. Entretanto, o tema da imagem ainda está na margem dos debates em Educação Física na escola, tanto no sentido acadêmico – *teórico metodológico* – como das questões na intervenção pedagógica da Educação Física, situação que, paradoxalmente, não se atenta aos cotidianos juvenis e infantis, que se organizam nas visibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema: arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ALVES, Nilda. O 'Espaço - Tempo' Escolar como Artefato Cultural nas Histórias dos Fatos e das Idéias. **Revista do Arquivo Nacional**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. v 18, n. 1-2, p 15-34, jan./dez. 2005.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Lisboa: Difel, 1989.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FLUSSER, Villém. **A filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo**. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2001.

VANOYE, Francis & GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TRUFFAUT, François. **Os incompreendidos**. Brasil: Classicline, 2003.

XAVIER, Ismail. **Cinema: revelação e engano**. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Recebido: 15 dezembro 2014

Aprovado: 28 abril 2015

Endereço para correspondência:

Márcio Romeu Ribas de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN –

Departamento de Educação Física – Campus Universitário

Lagoa Nova, S/N

Natal – RN

CEP: 59078-970

marciromeu72@gmail.com