

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação

Sérgio Augusto Leal de Medeiros

**Imagens Educativas do Cinema/Possibilidades  
Cinematográficas da Educação**

Juiz de Fora  
2012

**Sérgio Augusto Leal de Medeiros**

**Imagens Educativas do Cinema/ Possibilidades Cinematográficas da  
Educação**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Juiz de  
Fora como requisito parcial para a obtenção do  
grau de doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Teresa de A. Freitas

Juiz de Fora  
2012

Ao meu avô Américo  
de Medeiros (*in  
memoriam*) que, no  
meu mundo-infância,  
pressagiu:  *você  
ainda vai ser doutor!*

## AGRADECIMENTOS

Posso dizer que durante estes quatro anos, como em nenhum outro momento de minha vida, vivi experiências tão intensas e que misturavam sensações tão diversas: alegria, fadiga, solidão, prazer e dor. Mas, chegado o final deste trabalho e, mais do que isso, chegado o final de uma etapa, o que fica é a alegria e a gratidão às pessoas que souberam, com tanto carinho, fazer-se presentes dando intensidade e força a este *acontecimento* de minha vida.

Devo, em primeiro lugar, agradecer à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa de Assunção Freitas, essa mulher surpreendente e maravilhosa que tenho a sorte de ter tão perto de mim. Agradeço por sua competência e orientação rigorosa, lúdica, lúcida e firme, como também por saber respeitar o meu tempo com tamanha sensibilidade e, acima de tudo, por confiar em meu projeto e nas minhas possibilidades de realização, acolhendo minhas “viagens” trazendo-me para o chão, sem, contudo, tirar minhas ilusões nem minhas paixões. Sou profundamente grato pela generosidade, humildade, pelo carinho e pela forma paciente e crítica com que me orientou no laborioso caminho da pesquisa. Agradeço também pela cumplicidade, pelas risadas, pelas palavras de conforto e por se fazer tão próxima, dispondo-se comigo a correr os mesmo riscos das travessias. Não tenho dúvidas que estes anos de trabalho, pesquisa e de estudos estão hoje gravados no meu pensamento, na minha escrita e no meu corpo. Tenho certeza que estes anos de convivência foram acompanhados de uma amizade genuinamente *alteritária* e *responsiva*: amizade que transforma e que modifica radicalmente, mas que também envolve um jogo de contrapalavras e que, acima de tudo, permite com que a vida e, por que não dizer, a própria existência se torne mais bela.

Pelas sugestões e pela leitura respeitosa de meu trabalho, agradeço às professoras que compõem a banca desta tese e que compuseram a segunda banca de qualificação do projeto. À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rita Ribes, pela leitura atenta de meu texto, pelas valiosíssimas sugestões e fundamentais contribuições, encaminhadas de forma afetiva e comprometidas com o rigor acadêmico. À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Teixeira, pela generosidade, simplicidade e afetividade das sugestões dadas na qualificação deste estudo e pela forma carinhosa de sua presença sempre tão amiga e terna. À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Clareto, que me acompanha há tanto tempo como minha professora desde o mestrado, e por quem tenho

uma profunda simpatia intelectual, agradeço pelo longo convívio e preciosas contribuições teóricas que representaram um relevante apoio para que este trabalho chegasse a termo. De forma especial, agradeço também ao Prof. Dr. Anderson Ferrari, colega de departamento no Colégio de Aplicação, a forma carinhosa com que aceitou o convite para fazer parte desta banca. Agradeço também às professoras Dr<sup>a</sup>. Rosa Fischer, Dr<sup>a</sup>. Sonia Kramer e Dr<sup>a</sup>. Sonia Miranda que fizeram parte da banca da primeira qualificação do projeto e deram sugestões diligentes e indicações valiosas para que pudesse desenvolver este trabalho

Agradeço à Marta, minha parceira e companheira, por tecer meu cotidiano com carinho e compreensão e por respeitar com tamanha dignidade a relação que construímos e por saber, com sensibilidade e maturidade, quando e como estar perto. Sua presença me fortalece e sua leveza me traz paz.

Aos meus filhos, Mariana, Paola e João, e a Victor, meu neto, agradeço pelo tempo que não pude dispensar a vocês durante a construção deste trabalho. A vocês agradeço também pelo carinho e pela presença sempre tão amiga e terna.

Agradeço aos meus pais, Armando e Maria Otília, pela confiança que depositam em mim e pelos exemplos de moralidade, afeto e coragem: sou-lhes eternamente grato. Sem esquecer que foi meu pai quem me levou ao cinema pela primeira vez na vida...

À Adriana Bruno e João Peçanha, amigos tão presentes e especiais, que às vezes confiam e acreditam mais em mim do que eu mesmo. Minha gratidão por me darem tanto carinho e atenção, por saberem ouvir e saberem dizer “força” quando mais precisava e por, ainda hoje, surpreenderem com carinho e com a inesgotável capacidade de serem sempre mais.

Também agradeço de forma especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bruna Sola, companheira imprescindível na aventura do pensamento, amiga fraterna a quem eu tanto admiro por me ensinar, mesmo que indiretamente, a não ter medo da vida. Obrigado, Bruna, pela escuta solidária e pelas contra palavras e também por, nos últimos minutos da escrita, dispor-se a ler meus textos e me dar palavras de força.

Ao prof. Dr. Adlai Detoni, orientador de minha dissertação de mestrado, agradeço o universo que me abriu com suas sugestões de leituras e que tiveram importância decisiva em minhas opções teóricas.

Agradeço à Profa. Dra. Mariângela Tostes Innocencio, pela amizade, interlocução e a paciência com *minhas vírgulas sempre fora do lugar!*

Aos colegas do LIC, especialmente às bolsistas Glaucia, Paola, Lara, Taíza, Hannah, e às mestrandas Mariana e Ana Paula (Popó), quero agradecer pela interlocução, disponibilidade e pela forma incansável com que ajudaram em todas as etapas da pesquisa, especialmente na organização do CINEDUCA. Ao Cristiano (Cris), agradeço por sua sensibilidade e pelos gestos de carinho nas horas difíceis e, sobretudo, pelo olhar cinematográfico que trouxe para o LIC. Agradeço à Cléia, com quem partilho a responsabilidade de pertencer à primeira turma de doutorandos do PPGE da Faculdade de Educação. À Andreia, Dina, Ana Paula Sampaio e Janaína, pelo enriquecimento que dão aos debates teóricos e aos estudos do grupo.

Agradeço à Profa. Dra Diva Sarmiento, diretora da Faculdade de Educação da UFJF e à Profa. Dra Ilka Shapper, Coordenadora de articulação Acadêmica, pelo empenho e investimento acadêmico no projeto CINEDUCA.

Aos alunos da Faculdade de Educação da UFJF, que participaram do projeto CINEDUCA, agradeço pelas valiosas contribuições e pelas lições de lucidez e seriedade nas análises dos filmes a que assistimos. Agradeço pela paciência, compreensão e apoio durante todo o projeto e pelo diligente estímulo para que pudesse realizar este trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFJF, por ter acreditado no meu projeto de pesquisa e disponibilizado todas as condições possíveis e necessárias para a realização de meus estudos e de minhas investigações.

Agradeço, por fim, a todos os meus alunos do Colégio de Aplicação João XXIII e aos meus colegas professores da Escola Básica, que direta ou indiretamente estão presentes na gênese de todo meu projeto investigativo e do meu projeto de vida.

A todos, muito obrigado.

## RESUMO

PALAVRAS-CHAVE. Educação - Cinema – Olhar - Imagem

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora com o objetivo de investigar as implicações do cinema no processo formativo dos estudantes. A relação entre cinema e educação é historicamente marcada por práticas educativas que utilizam o cinema como instrumento didático, recurso audiovisual com linguagem/objeto decodificável, e/ou identificado como vetor de ideologia. Considerando o cinema como enunciação estética e com implicações no processo formativo dos sujeitos, emerge a questão referente à educabilidade das imagens tendo em vista as especificidades da arte cinematográfica. Para Deleuze, assim como para Cabrera, as imagens são uma modalidade do pensamento, e o pensamento relativo às imagens não é exclusivamente intelectual, pois leva em conta o afeto que veicula. Assim, a linguagem imagética não está fundada na noção de um sistema de regras ou códigos, mas, como ensina Bakhtin, nas relações dialógicas dos signos em contextos enunciativos. Indagando sobre o olhar cinematográfico e suas implicações na educação da (pela) sensibilidade, e de que modo as imagens do cinema podem favorecer a construção de um olhar sobre o humano escapando dos enquadramentos massificantes e do pensamento representacional, em 2010, foi iniciada uma investigação empírica com alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF que, em certo sentido, contraria a tendência majoritária nas pesquisas educacionais com o tema cinema-educação, que tem nos alunos ou professores da escola básica seus sujeitos preferenciais. A criação do projeto CINEDUCA, na Faculdade de Educação da UFJF, pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), em 2010, foi o lócus para as investigações empíricas. A proposta do projeto era criar espaço para se pensar com o cinema, ampliando o exercício da recepção fílmica com a criação de um ambiente em que os espectadores pudessem partilhar suas experiências no movimento do olhar, de modo a olhar as imagens fílmicas de dentro delas, atravessando sua transparência, indo além daquele senso comum que coisifica as imagens, naturaliza-as e delas se apropria interpretando-as de acordo com o véu da rotina. Com os enunciados dos sujeitos que participaram do CINEDUCA foram construídas zonas de significação indicando que, quando se trata de levar o cinema para um espaço acadêmico e educacional, os sujeitos/espectadores naturalmente esperam uma fruição diferenciada, vinculada a uma intencionalidade supostamente referente a um objetivo educativo. No caso do CINEDUCA emergiram duas *acontecências*: o *espaço de visionamento* e a ideia de *espectatura criativa*, indicando que, com as imagens fílmicas, os sujeitos/espectadores se colocam diante do filme com leituras de mundo que lhes são próprias, apesar de aceitarem o olhar da câmera que também lhes desvela outras leituras. As imagens do cinema, por meio dos efeitos que provoca, promovem uma interação entre o cognitivo-inteligível e o afetivo-sensível do espectador. Dessa forma, não é apenas o sujeito cognitivo que se senta no banco na escola ou na poltrona para assistir a um filme, mas é também o sensível que necessita estar em um constante despertar, colocando novos desafios que atuem como filtros prazerosos no contato com o mundo, estimulando seu desejo de saber. Mais que um aprendizado sobre o cinema como território inusitado de construção de saberes, o que fica indicado nos enunciados dos sujeitos desta pesquisa é a possibilidade de uma educação da *sensibilidade* com o cinema desafiando para projetos educativos que problematizem e penetrem na ordem discursiva não-verbal presentes em diferentes suportes visuais. Sob esse ponto de vista, o cinema desestabiliza a pedagogia ancorada no senso que toma a imagem como portadora de sentido monolítico a serviço da ilustração de discursos verbais e passível de interpretação e

decodificação. As questões que emergem deste trabalho se apresentam mais como um desafio à reflexão sobre as imagens do cinema reconhecendo os efeitos que ela produz no sentir, pensar e agir humano.



## ABSTRACT

KEY WORDS: Education – Cinema – Look- Image

This work is the result of a doctoral research carried out within the Post-Graduation Program of the School of Education of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), aiming at investigating the implications of the cinema in the students' formative process. The connection between the cinema and education is historically marked by educational practices which use the cinema as a pedagogical tool, an audiovisual resource with a decodifying language/object, and/or identified as an ideological vector. In considering the cinema as aesthetic utterance and its implications in the formative process of these subjects, the issue related to image education is raised, bearing in mind the specificities of the cinematographic art. For Deleuze, as well as for Cabrera, images are a modality of thought, and thought related to images is not exclusively intellectual, as it takes the affection it evokes into account. Therefore, imagetic language is not based on the notion of a system of rules or codes, but, as Bakhtin points out, on the dialogical relationships of the signs in enunciative contexts. By inquiring about the cinematographic look and its implications in the teaching of (by) sensibility and about how cinematographic images can favour the construction of a look on the human being devoid of massive classification and representational thought, an empirical investigation was started in 2010, which targets undergraduate students of Pedagogy at the School of Education of UFJF and, at a certain level, runs against a major trend in educational research whose topic is cinema-education, having either primary school pupils or teachers as their preferable subjects. The creation of the CINEDUCA Project in 2010 by the research group Language, Interaction and Knowledge (LIC) in the School of Education of UFJF provided the locus for the empirical investigations. The proposal was to make room for thinking through the cinema, widening film reception experience with the creation of an environment through which viewers could share their experiences by eye moves, so as to look at the cinema images from inside, going through their transparency, going beyond that common sense which leads to image thingification, makes them natural and takes hold of them, interpreting them under the disguise of routine. By using the utterances of the subjects who took part in the CINEDUCA project, meaning zones were outlined, showing that, when it comes to taking the cinema to educational and academic settings, the subjects/viewers naturally expect a differentiated fruition, linked to the intentionality supposedly connected to an educational goal. In the case of CINEDUCA, two *happenings* came into play: the viewing space and the idea of *creative expectation*, showing that by means of cinema images the subjects/viewers place themselves before the film with world readings that are peculiar of themselves, in spite of accepting the look of the camera which also reveals other readings. Through their effects, cinema images promote interaction between the cognitive-intelligible and the affective-sensitive characteristics of the viewer. Therefore, it is not only the cognitive subject sitting at a school desk or couch to watch a film, but it is also the sensitive one who needs to be in a constant awakening process, posing new challenges which act as pleasant filters in the interaction with the world, stimulating his drive for knowledge. More than learning about the cinema as an unexpected field of knowledge construction, what is shown by the utterances is the possibility of teaching *sensibility*, with the cinema challenging educational projects that problematize and

deepen into nonverbal discursive order found in different visual frames. Within this perspective, the cinema unbalances sense-based pedagogy which assumes image as holding a monolith meaning in the service of illustrating verbal discourses, subject to interpretation and decodification. The questions raised in this work are more of a challenge to reflection on the cinema images, recognizing the effects it brings into human feeling, thinking and acting.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. VISIBILIDADES E VIDÊNCIAS .....</b>	<b>19</b>
1.1. MEMÓRIA, IMAGENS E ENIGMAS DO CINEMA .....	37
<b>2. EDUCAÇÃO E CINEMA: ATRAVESSAMENTOS .....</b>	<b>49</b>
2.1. CINEMA NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL: INSTRUMENTO EDUCATIVO - ATO CRIATIVO .....	53
<b>3. THRILHER TEÓRICO .....</b>	<b>70</b>
3.1. DELEUZE: PENSAMENTO <i>DO</i> CINEMA .....	74
3.1.1. Movimento-tempo/Tempo- movimento .....	77
3.1.2. Imagem do pensamento e pensamento das imagens .....	81
3.2. EXCEDENTE NA VISÃO CINEMATOGRAFICA: PERCURSOS BAKHTINIANOS.....	93
<b>4. ARQUITETÔNICA METODOLÓGICA.....</b>	<b>110</b>
4.1. MOVIMENTO METODOLÓGICO E AS IMAGENS MOVENTES. ....	115
4.2. SUJEITOS/ESPECTADORES-ESPECTADORES/SUJEITOS.....	119
4.3. TEMPOS E CONTRATEMPOS: A IMANÊNCIA DO CAMPO.....	120
4.4. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS .....	124
4.4.1. Sinais luminosos: o questionário.....	125
4.4.2. Cinema na FACED !!! .....	131
4.6. CINEDUCA: <i>ACONTECÊNCIAS</i> .....	138
4.6.1. Programação .....	139
4.7. ENCONTRO COM AS IMAGENS: ESPECTATURA OU LEITURA DE FILMES .....	153
4.7- Fechando o Plano.....	159
<b>5. ZONAS DE SIGNIFICAÇÃO, INDICAÇÕES PARA ANCORAGENS .....</b>	<b>163</b>
5.1. POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DO CINEMA E POSSIBILIDADES CINEMATOGRAFICAS DA EDUCAÇÃO .....	166
5.2. PRÁTICA ESCOLAR E ALTERIDADE DO CINEMA .....	190
5.3. ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR COMO LUGAR POSSÍVEL PARA O EXERCÍCIO DE VISIONAMENTO. ....	202

<b>6- CONCLUSÕES INACABADAS E ACABAMENTOS INCONCLUSOS.....</b>	<b>215</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS FILMICAS.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>234</b>
Anexo I: .....	235
Anexo II: .....	244
Anexo III:.....	246
Anexo IV: .....	247

## Introdução

A cena que primeiramente me vem à mente para introduzir esta tese de doutoramento emerge do filme “*Colcha de Retalhos*”, de Jocelyn Moonhouse (1995). Nela, a personagem Fynn, revisando as diversas páginas datilografadas de sua tese, é surpreendida por uma súbita ventania que carrega suas folhas, espalhando-as por destinos imprevisíveis para seu desespero e angústia. Essa cena representa a responsabilidade que este texto chama para si, na medida em que constitui o coroamento de um processo que, por sua própria natureza vinculada à pesquisa no campo das relações humanas, é inacabado, mesmo que apresente indicadores cuja pretensão é penetrar nas possibilidades de uma prática educativa com o cinema como enunciação estética, considerando a educabilidade das imagens cinematográficas e suas implicações no processo formativo dos estudantes.

O que trago para este texto são incertezas e inquietações que foram se delineando na medida em que o cinema atravessa meu trabalho docente e suscita questões para as quais não encontrava respaldo em meu repertório teórico e metodológico. Embora contumaz em minha prática escolar de professor de História da escola básica, sabia que raramente a apropriação do cinema na escola abarcava as amplas possibilidades educativas que supostamente poderia oferecer. Por isso foi preciso traçar um perfil de sua condição atuante em minha própria formação e na formação de meus alunos. O cinema atravessa minha trajetória docente e se torna tema de minhas inquietações/investigações, colocando-me diante da seguinte provocação: como desenvolver o trabalho com filmes na perspectiva de uma educação provocadora de situações que leve o educando a olhar para si mesmo e seu entorno, possibilitando a ele o entendimento de que é mais que um ser plantado na racionalidade, mas também um ser sensível, ético-psico-sócio e culturalmente.

Este é um desafio na medida em que a educação e o trabalho escolar mais têm discursado que atuado sobre o efetivo desenvolvimento da sensibilidade humana. Descolado da investigação sobre a educabilidade das imagens e seus caracteres socioculturais, o trabalho escolar não se aproxima da cultura cotidiana e não se enraíza no debate entre as ciências e a realidade, ignorando, dessa forma, as relações intrínsecas entre consciência e pensamento com a cultura, bem como as relações entre razão, afetividade e pulsão, entendidas nas suas instabilidades, antagonismos, fragilidades e diversidades.

Portanto, trago também para este trabalho minhas pistas, meus instrumentos construídos na extensão de minha prática docente e trajetória de pesquisador, meus textos e presumidos; os diálogos teóricos e metodológicos que estabeleci tanto nas disciplinas que cursei durante o doutorado, como com o grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), e com os sujeitos que participaram do projeto CINEDUCA na Faculdade de Educação da UFJF. Diálogos que geraram contribuições valiosas na definição do foco de minhas investigações e dos meus constructos teóricos. Se, de um lado, prevalece a angústia com a responsabilidade de corresponder à grandeza daquelas contribuições, de outro, fica a certeza de que aquilo que apresento é resultado do meu interesse investigativo e de minha trajetória docente.

Sei que no campo da pesquisa ficamos expostos e sujeitos ao imponderável, aos ventos que desarvoram nossas certezas cristalizadas, ao desencadeamento de outros discursos e de textos imprevisíveis. Sendo assim, as questões ancoradas neste trabalho, filiadas à perspectiva histórico-cultural, sempre estiveram e permanecem abertas a diálogos com outros aportes teóricos, intercessores necessários ao enriquecimento de todo trabalho acadêmico. Reafirmo-me, portanto, à espera de críticas, reflexões, contestações e contrapalavras que possam fazer expandir o tema da estética na grande aventura da construção de conhecimentos escolares e não escolares.

No processo investigativo, implicado nas possibilidades metodológicas para apropriação das imagens no âmbito das práticas educativas, sem que me desse conta, mergulhei nesse “dizível” imagético difundido pelas imagens dos filmes a que assistia e que estão em minha memória, interpelando subjetividades. Desse modo, no primeiro capítulo, trago minha memória das imagens e de como os sentidos que circularam nos filmes a que assisti capturaram minha maneira de ver e de olhar. Como desdobramento, fica ao leitor o convite para, junto comigo, refletir de que forma a invenção do cinema transforma a relação do olho humano com o mundo. Na esteira dessas reflexões, podemos indagar que *transgrediências* o cinema promove, deslocando o sujeito numa multiplicidade de pontos de vistas só possível com a técnica cinematográfica? Como movimenta a imaginação do espectador que se coloca no “entre” duas imagens e vai criando sentidos? Ao reconhecermos que o cinema expressa o viver contemporâneo e produz, em arte e simulação, as imagens de nossa memória e as formas de nossa imaginação, não deveríamos também reconhecer a especificidade da linguagem imagética com seus signos não convencionais, na medida em que

os signos imagéticos, ao contrário dos signos verbais, são as próprias coisas na sua materialidade?

O cinema, desde o início, constitui-se por signos sonoros e visuais e, a partir do amálgama entre imagens e sons, entre os sentidos da audição e da visão, pretende alcançar a todos os demais sentidos. Contudo, a visão tem qualidade própria como ato de conhecimento. O ato de ver é sempre uma questão de opção. Já o ato de ouvir contém o som, que penetra: vem de fora para dentro. Se, para olhar, dirigimos nossos olhos com atenção, esse ato está em movimento inverso ao ato de ouvir: o olhar parte de dentro para fora. Nessa perspectiva, podemos considerar que o olhar não é apenas fenômeno fisiológico, assim como as imagens fílmicas (ou fotográficas) não são apenas cópias do mundo visível como pretendem as “imagens transparentes” do cinema hegemônico<sup>1</sup>. Não há visão possível de muitas coisas, lugares, situações, a não ser por meio do olhar tecnológico ao qual nos acostumamos. O olhar tecnológico já é, sob muitos aspectos, um olhar naturalizado.

Nesse sentido, pergunto sobre o papel da escola para sugerir possibilidade de uma educação com/para as imagens, de modo a perceber o quanto elas nos revelam dados sobre nossa própria cultura e sobre nosso modo de pensar. Tal revelação ocorre justamente nesta tensão entre a alteridade que o cinema representa em relação ao espaço/tempo da escola e as normas instituídas da pedagogia e do ensino, cuja tradição se assenta na apropriação do cinema, seja como ilustração de um conteúdo, seja como suporte para ideologias. O foco se desloca na direção de caminhos metodológicos e práticas docentes que possibilitem uma educação que coloque em xeque um olhar naturalizado pelo cinema hegemônico, ampliando a presença desse campo temático na formação de educadores.

No segundo capítulo, “Educação e Cinema: *atravessamentos*”, procurei identificar, na pesquisa educacional, as formas com que o tema do cinema é abordado e, de outro lado, problematizar a forma como ele se faz presente em práticas e projetos pedagógicos que

---

<sup>1</sup> No cinema chamado hegemônico, o encadeamento das cenas e das sequências se desenvolve de acordo com uma dinâmica de causas e efeitos clara e progressiva. A narrativa centra-se em geral num personagem principal ou num casal (regra reforçada com a contribuição do *star system*) de “caráter” desenhado com clareza, confrontando situações. Xavier (1984) enfatiza a “transparência”, qualidade própria desse tipo de filme, em que tudo parece se desenvolver sem choques, em planos e sequências que se encadeiam aparentemente com toda a lógica para contar uma história que parece se contar por conta própria. São filmes que pretendem, idealmente, obliterar as contrapalavras do espectador-contemplador, conferindo-lhe uma condição que não pretende deslocá-lo. Entretanto, o espectador-contemplador, diante de um filme, não apenas vê e ouve, mas está no filme atravessando para o outro lado das sensações que as cenas projetadas sugerem.

estimulam o exercício de ressignificação das imagens que impregnam o cotidiano, redimensionando a discussão das relações dos sujeitos sociais com as imagens, seus significados e sentidos. A partir da perspectiva teórica explicitada, a constituição do sujeito se dá na atividade da linguagem com o “outro”. Para o evento da enunciação, algumas recorrências são necessárias - como contexto enunciativo, conteúdo emocional-volitivo, contextos sócio-históricos, objetivos etc. Se há, portanto, uma forma discursiva das imagens-movimento do cinema, como é possível pensar em uma prática educacional que reconheça a educabilidade das imagens de modo a problematizar a tendência comum que toma as imagens como portadoras de sentido único a serviço da ilustração de outros discursos?

No âmbito da pesquisa educacional, diante dos recortes assumidos por esta tese, identifiquei, desde um reconhecimento de como os meios de comunicação audiovisuais, especialmente o cinema, não só participam da produção e circulação de informações, como também operam um dispositivo de produção simbólica que atua no imaginário coletivo pela conjugação ordenada de diversos elementos de significação. Entretanto, na prática escolar, muitas vezes fica ressaltado um conflito inquietante entre o processo promovido pelo desenvolvimento dos meios audiovisuais, originando uma multiplicidade de processos comunicativos - televisão, computador, cinema, fotocopiadoras e celulares cada vez mais sofisticados - e as dificuldades e resistências, objetivas e simbólicas, para a apropriação dessas linguagens na prática educativa escolar.

No terceiro capítulo, explicito meus *thrillers* teóricos com autores e conceitos com os quais dialoguei para compreender o cinema, as formas de afetação e a educabilidade das imagens fílmicas numa dimensão ética e estética. O cinema pensa e faz pensar: determinados filmes, cenas ou planos nos forçam ao abandono de certa zona de conforto para o enfrentamento do absurdo, para o desmascaramento de tudo que existe de secreto, transformador e indizível. Assim, se a arte do cinema serve para dar voz ao incômodo, o reconhecimento das imagens como imersas em práticas educativas ao olhar não poderia também favorecer a alteração de discursos dominantes na escola, incorporando o interesse por um sujeito de sensibilidade?

Gilles Deleuze é um pensador que desenvolveu profunda reflexão sobre a relação entre o cinema e o pensamento e o caminho para compreender o cinema como uma nova arte capaz de se constituir como instrumento para o pensamento e, ao mesmo tempo, como novo modo de pensar. Para Deleuze, as imagens são uma modalidade de pensamento, elas pensam. Com os conceitos de imagem-movimento, imagem-tempo, espaço-qualquer, construídos por



Deleuze para a compreensão das imagens fílmicas, pode-se inferir que o pensamento relativo às imagens não é exclusivamente intelectual, pois levaria em conta o afeto que veicula.

Enquanto Gilles Deleuze pensa a natureza da imagem cinematográfica utilizando-se da linguagem cinematográfica para estabelecer uma reflexão filosófica, o que se liga à ideia de uma *filosofia do cinema*, Julio Cabrera faz o cinema pensar através da categoria teórica conceito-imagem, utilizando a exposição cinematográfica como forma de pensamento, ligando-se a ideias de um cinema filosófico. Nos dois casos, identifico significativas indicações teóricas para a reflexão sobre a educabilidade das imagens fílmicas e a especificidade da linguagem cinematográfica.

Por outro lado, embora não tenha tomado o cinema como objeto de suas reflexões, Bakhtin cria campos teóricos que contribuem para a compreensão das imagens moventes do cinema e seus desdobramentos nas formas de percepção. Na crítica que Bakhtin faz da linguística tradicional, fundada na noção de um sistema de regras ou códigos, propõe uma filosofia da linguagem que objetiva não o código (língua), mas os signos em suas relações dialógicas, em contextos enunciativos. No interior dos enunciados, Bakhtin estabelece uma distinção entre significado e sentido paralelamente à distinção entre linguística da decodificação e filosofia da linguagem. A distinção entre sentido e significado é teórica e, na realidade da linguagem, ambos são inseparáveis, não existindo nenhuma fronteira precisa entre eles. Entretanto, nessa distinção teórica, o significado é tudo aquilo que tem caráter estável, reproduzível e sujeito a um processo de identificação. Já o sentido, ao contrário, tem caráter valorativo e requer uma compreensão ativa, uma interação dialógica que pressupõe sempre uma situação comunicativa, um contexto enunciativo.

A partir do diálogo teórico apresentado, o quarto capítulo projeta a arquitetura metodológica construída no processo da investigação a partir de uma intervenção empírica. Os instrumentos de investigação não se definiram aprioristicamente, mas foram construídos no desencadear do processo dialógico, entre descobertas teóricas e o campo empírico com experiências com o cinema como caminho possível para educação das sensibilidades. Nesse capítulo, além de explicitar as formas e os movimentos de construção dos instrumentos metodológicos, defino os sujeitos com os quais dialoguei e que trouxeram evidências e elementos que expressam e reforçam algumas formulações desenvolvidas teoricamente, a partir dos autores que me auxiliaram na empreitada investigativa.

No capítulo seguinte, procuro identificar, nas “falas falantes” dos sujeitos que participaram da pesquisa, as *zonas de significação* referentes às questões de minha

investigação, o que, por si, já constituiu processo de interpretação e de criação de sentidos. É um momento hipotético, sendo suas finalidades não apenas descritivas, mas compreensivas. O movimento da pesquisa na perspectiva histórica e cultural não se filia à tradição acadêmica que trata o dado como conceito impregnado de conotação objetiva, alçado à condição de entidade representativa do objeto estudado. Ao contrário, o dado é construído como acontecimento que se realiza na intensidade do diálogo com o pesquisador.

A relação entre o campo teórico e a experiência empírica não é linear, tende a um acontecimento que produz resultados inscritos no campo das singularidades e não se lança no campo das verdades universais. Essas camadas de sentidos não podem ser conceitualizadas nos marcos de nenhuma teoria geral, uma vez que expressam um acontecimento teórico singular cujos resultados não pretendem ser tomados como referência universal e invariável. São três as camadas que se entrecruzam e estabelecem relações umas com as outras: possibilidades educativas do cinema e, como reverso, possibilidades cinematográficas da educação; compreensão criativa de filmes e a disponibilidade da escola para a interpretação e a compreensão estética; dificuldades do filme no espaço/tempo da escola e na “grade” do conhecimento disciplinarizado. O que fica indicado pela experiência vivida com o processo investigativo é que as práticas de ensino não são questões meramente operacionais e técnicas – elas merecem um tratamento mais reflexivo por parte dos pedagogos e dos teóricos da educação.

Outra indicação que aparece no trabalho é a necessidade de um diálogo ousado, de modo a ultrapassar o modo colonialista com que o território do cinema tem sido incorporado à educação. Mais que um aprendizado sobre o cinema como território inusitado de construção de saberes, o que fica aferido dos enunciados dos sujeitos é a disponibilidade da educação escolar em organizar encontros com filmes em um novo regime de sensibilidade, em que seja permitido ao espectador colocar-se em contato com a virtualidade das imagens: aquilo que, nelas, não está dado. A imagem carrega uma virtualidade porque se “mantém” indeterminada, ela nos coloca em contato com o que não é: o invisível e o inaudível, o ausente e o impossível, o “por lembrar” e o “por vir”. Encontros escolares com o cinema que intencionem promover uma “espectatura criativa” devem se apoiar em Jacques Aumont (2003, p. 94), quando diz que a pedagogia do cinema, se existe, deve necessariamente encontrar-se no interior da obra e não no discurso externo ou na intenção pedagógica que dela se apropria.

A imagem, na perspectiva da filiação teórica deste trabalho, escapa à tradição que a considera a partir da noção de ilustração ao verbal. Embora carregue material verbal, remete a

outras linguagens, outros léxicos e outras comunidades discursivas. Na filosofia da linguagem de Bakhtin, a linguagem só existe porque faz sentido que, por sua vez, precisa de uma matéria específica para significar. As imagens do cinema estão imersas em intensidades pulsionais e seus efeitos de sentido são remetidos a contextos que habitam nossa memória.

Dessa forma, pretendo, com este trabalho, estimular e contribuir para a reflexão sobre a educabilidade das imagens e a abertura para práticas docentes que tomem as imagens do cinema numa dimensão estética e ética, abertas aos enigmas e às ambiguidades das aparências e dos enunciados, resistentes às tentativas de sínteses redutoras de sensação e pensamento. As imagens que o cinema produz tornam-se, então, sensíveis e sensibilizadoras à força da indeterminação do que nelas é virtual.

Assinalo finalmente que as questões que emergem deste trabalho se apresentam mais como um desafio para projetos educacionais que problematizem e penetrem na ordem discursiva não verbal presente em diferentes suportes visuais e, igualmente, desestabilizem a pedagogia ancorada no senso que toma a imagem como portadora de sentido monolítico, a serviço da ilustração de discursos verbais.

## 1. Visibilidades e vidências

Mas fazer as coisas se aproximarem de nós, ou antes, das massas, é uma tendência tão apaixonada do homem contemporâneo quanto a superação do caráter único das coisas, em cada situação, através de sua reprodução. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto de tão perto quanto possível, na imagem, ou melhor, na sua reprodução. E cada dia fica mais nítida a diferença entre a reprodução, como ela nos é oferecida pelos jornais ilustrados e pelas atualidades cinematográficas, e a imagem. Nesta, a unicidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a reprodutibilidade (BENJAMIN, 1993, p. 101).

Com singular capacidade de satisfazer à necessidade humana de expressão, vidência e de interação, as imagens em movimento, sejam analógicas ou digitais, são cada vez mais responsáveis pela maior parte das observações e experiências sobre as quais nos apoiamos para construir nossos saberes e conhecimentos sobre o mundo e seu funcionamento. Na atualidade, os meios de comunicação e informação vêm adquirindo crescente importância como agentes disseminadores de conhecimentos e, por isso mesmo, assumindo a condição de hegemônicos em nossa cultura e fundamentais para a compreensão da vida contemporânea. Difícil encontrar uma pessoa que não tenha sido afetada de alguma maneira pelas imagens em movimento do cinema. Como também é difícil identificar um tema, um fato, uma questão humana que não tenha sido tratada pelo cinema. Das classes populares aos setores mais aristocráticos das camadas dominantes, todos são, de alguma forma, afetados pelas imagens fílmicas que proliferam por todo mundo desde a invenção do cinematógrafo até o atual desenvolvimento tecnológico dos mais variados artefatos midiáticos, digitais ou analógicos. Com as imagens fílmicas/midiáticas, viajamos pelos mais remotos lugares do mundo, encontramos-nos com as mais diversas formas de cultura e de comportamento e nos colocamos diante de situações inusitadas e imprevisíveis. O gosto pelo cinema é, *mutatis mutandis*, característica inalienável das gerações que se sucederam, especialmente a partir de segunda metade do século XX.

Se a imagem técnica passou a inscrever o sujeito numa escrita da imagem cultivando um novo regime de sensibilidade que tende a apresentar, reconciliados a percepção e o discurso, o reconhecível e o estranho, o idêntico e o diferente, seria prudente estabelecer o território que separa a visibilidade da vidência. Diante da questão que se refere às

possibilidades de uma prática educativa com o cinema como enunciação estética, a vidência é possibilidade que ocorre na medida em que as imagens que a arte do cinema produz tornam-se sensíveis à força de indeterminação no que é virtual. A virtualidade da imagem é o atravessamento, na imagem dada, do que não está e não pode ser dado. Portanto, *visibilidade* se refere à superfície da imagem, à sua transparência que mobiliza protocolos de leitura automatizados. A visibilidade permite uma forma de experiência em que não se captura o que acontece na imagem. A *vidência*, por outro lado, refere-se à possibilidade de atravessar a transparência e penetrar na opacidade das imagens: não se trata de ver as imagens, mas o que nas imagens nos dão a ver.

Se pensarmos numa “arqueologia das imagens” (SUPIA, 2011, p. 3), percebemos que, na trajetória humana, a imagem gráfico-visual se relaciona com a memória individual e coletiva, influenciando de forma determinante a história da vida humana. Os primeiros registros humanos e as primeiras formas de linguagem foram erigidas sob a forma gráfico-visual. O surgimento ulterior de novas e mais sofisticadas formas de linguagem não faz desaparecer o papel desempenhado pelas imagens na formação das culturas e da consciência humana. Reafirmando o papel das imagens na formação e no desenvolvimento da cultura humana, Marc Ferro (1992, p. 93) diz que “recordar o passado sempre nos remete a imagens, mesmo que estas não correspondam fielmente ao acontecimento recordado”.

Se, de um lado, as imagens estão na gênese da evolução cultural e social da humanidade, de outro lado, o surgimento dos sistemas de escrita representa um significativo e definitivo avanço no desenvolvimento da cultura humana, devido, entre outros fatores, à sua capacidade de registrar acontecimentos e melhor atender à ontologia humana, no sentido de dialogar com seu tempo e com outras épocas, construindo memória. Na ausência de uma referência visual clara e objetiva, tudo indica que, nos primórdios da escrita, os desenhos tenham se direcionado para as sílabas e nelas se apoiado, permitindo uma escrita silábica e, mais tarde, uma escrita fonética com o alfabeto que a representasse.

A escrita passou a conduzir o conhecimento humano, fornecendo-lhe tecnologia cognitiva capaz de garantir uma organização sistêmica e aumentando a capacidade de memória e a acumulação da bagagem cultural. Igualmente imprimiu velocidade e maior capacidade de expressão e durabilidade aos enunciados. Desde a antiguidade clássica, a palavra, oral ou escrita, constitui-se como fundadora da cultura ocidental. Para Costa (2005, p. 19), no século II, sob o Império Romano, a linguagem escrita ganha legitimação diante de uma estrutura de dominação que necessitava de eficácia administrativa e efetivo controle, pois

reunia povos de diferentes continentes e culturas submetidos a um poder centralizador e hegemoneizante. Assim, inicialmente atendendo a essas necessidades, a palavra escrita foi se universalizando e deixando de ser linguagem oficial do Estado para penetrar no cotidiano da vida privada.

Durante a Idade Média europeia, a linguagem escrita foi quase exclusivamente domínio dos copistas e dos padres da Igreja. Com a criação dos tipos móveis de metal e da *prensa* de Gutenberg, são lançadas as bases, desde a modernidade, do que se constituiria como uma indústria cultural: produção em série realizada através da máquina. Com a possibilidade de produzir cópias idênticas de um mesmo documento, a *prensa* introduziu no mundo moderno o respeito pelo autor e pelo original e o interesse pela autenticidade que cerceava a liberdade interpretativa de que gozavam copistas e tradutores.

A sociedade moderna fez da escrita a sua linguagem de excelência. Através dela, as relações sociais se expressam e se legitimam, fazendo do documento escrito alicerce do direito e das obrigações. O aprendizado da leitura passa a ser estimulado e a alfabetização significa uma espécie de salvo-conduto para o trabalho e para a mobilidade social, ampliando a configuração e os limites do público a ser atingido pelo texto escrito e pelo livro. Este último logo cumpriria uma trajetória que faria dele um objeto comum em todas as casas; primeiro, a Bíblia, depois, os tratados filosóficos e científicos e, finalmente, os romances. Mas para significar em plenitude, vale lembrar que os livros traziam como recurso as Iluminuras, desenhos que ilustravam com imagens os textos escritos.

A escrita, entretanto, não é aprendida de forma espontânea e natural, como a fala e o gesto. Estes últimos se desenvolvem entre os usuários no contato de quem ainda não sabe com quem já sabe, enquanto a escrita é regulada e legitimada, demandando instituições que capacitem pessoas nessa tecnologia comunicacional. A escola e a divulgação da cultura livresca aparecem como salvaguardas de uma sociedade cindida em classes, grupos, elites, metrópoles, colônias e, por isso mesmo, diante de forças ameaçadoras à estabilidade da ordem de sua própria reprodução. As bases das relações sociais modernas, firmadas em diferentes textos escritos, que vão dos mandamentos bíblicos aos textos das constituições nacionais, tornam necessárias as instituições disciplinadoras.

Embora permaneça praticamente inalterada até o século XX, a centralidade da palavra escrita começa a ser ameaçada na segunda metade do século XIX quando as invenções no campo científico e tecnológico permitiram o registro das “imagens em movimento”. Embora as lanternas mágicas e as sombras chinesas já existissem há muito tempo, foi no século XIX

que diferentes pessoas, em diferentes lugares e, muitas vezes, sem contato entre si, inventaram engenhocas que desafiavam as imagens estáticas registradas pela fotografia desde 1839. A fotografia, em relação à pintura, apresentava uma originalidade, na medida em que a “fisicidade da máquina” criava a possibilidade de se proclamar uma “objetividade essencial”, anulando a subjetividade do artista na interposição entre o objeto e sua representação. A invenção do cinematógrafo ajudou a reiterar o sonho moderno de dominar a natureza, poder reproduzi-la, consolidando o princípio epistêmico de separação entre a natureza e o ser humano, considerando a natureza constituída de mecanismo passivo cujos elementos se pode decompor e relacionar na forma de leis.

O fotógrafo inglês *Eadweard Muybridge* foi quem registrou, em 1872, as primeiras sequências do galope de um cavalo a partir de 24 câmeras fotográficas acionadas pela passagem dos animais. *Muybridge* montou um tipo de *lanterna mágica* que projetava numa tela os desenhos em disco de vidro a partir das fotografias do animal em galope: o engenho de *Muybridge* representava um passo importante para a realização do sonho moderno de reprodução da natureza em movimento.

A possibilidade de entender o movimento dos seres vivos também seduzia o fisiologista francês *Marey*, que se dedicou ao registro de homens e animais em deslocamentos, fotografando-os com objetivos científicos. Em 1882, inventou o fuzil fotográfico, com o qual se podia fazer 12 imagens sucessivas por segundo e, posteriormente, desenvolveu a cronofotografia, reunindo na mesma fotografia uma série de imagens sucessivas na frequência de 10 a 50 quadros por segundo. Menos de uma década depois, em 1890, *Marey* apresenta o primeiro filme em celulóide com fotografias tiradas por uma câmera *cronofotográfica* com capacidade para apresentar as imagens em sucessão. Interessante é que as placas fotográficas usadas pelo fisiologista em sua experiência eram fornecidas pela indústria especializada e dirigida pelos irmãos *Lumière*.

Na última década do século XIX, nos Estados Unidos, inspirado pelas pesquisas e pelas invenções de *Marey*, é inventado o Kinetoscópio<sup>2</sup> por *Thomas Edison*. Posteriormente o aparelho foi aperfeiçoado, com o acoplamento de um fonógrafo, o que possibilitou ao espectador uma visão solitária de filmes sonoros.

---

<sup>2</sup> Inspirado nas câmeras de *Marey*, o Kinetoscópio era uma caixa de madeira de 120 centímetros de altura que continha filmes de 750 fotografias sucessivas numa película de 35 milímetros. A inovação eram quatro pares de perfurações por imagem que garantiam a tração da película.

Embora a “grande caixa” de *Thomas Edison* tenha despertado interesse e curiosidade no público, era um engenho com limitações operacionais: muito pesada, apresentava imagens pequeninas e determinava uma visão solitária das imagens em movimento. Por isso, a invenção do cinematógrafo pelos irmãos *Lumière*, e sua publicização a partir de 1895, com a exibição de um conjunto de filmes no *Grand Café*, em Paris, no dia 28 de dezembro, tornou-se uma das grandes maravilhas da ciência, da técnica e da arte no final do século XIX. O aparelho inventado pelos *Lumière* tinha praticidade, pois, além de pesar pouco mais que quatro quilos, tanto servia para filmar quanto para projetar. Além disso, apresentava as figuras em tamanho natural, podendo ser vistas por qualquer número de espectadores. A mecânica do olho cinematográfico efetivamente realizava o sonhado poder moderno da reprodução da vida em movimento, assegurando pretensa objetividade para uma nova arte baseada na máquina. Ressalve-se, no entanto, que a rigor o cinema não reproduz o movimento da vida, pois no filme o movimento é uma ilusão ou um brinquedo ótico, devido à capacidade da retina do olho humano de gravar a imagem por tempo maior que 1/24 segundos.

Em seus primeiros tempos, podemos inferir que o cinema, como tecnologia das imagens em movimento, foi saudado especialmente como dispositivo científico. Entretanto, o impacto das projeções do cinematógrafo foi significativo diante dos olhos do espectador comum, que podia ver passar realisticamente, em sua exata dimensão, um trecho de uma rua ou avenida com suas calçadas e o movimento de pessoas, veículos, animais, objetos etc. A visão das cenas cotidianas era uma novidade e, apesar dos registros cinematográficos terem sido inicialmente de caráter documental – para registro da realidade com câmera parada filmando o movimento – o universo imaginário das pessoas se mobilizava. Estava criado o clima que estimulava a imaginação. Um novo sistema de visualização esboçava-se, implicando novas possibilidades do olhar: até o século XVIII, a relação entre o olho humano e o dispositivo ótico era essencialmente metafórica, uma vez que o olho e a câmera escura, o microscópio ou o telescópio, todos eram irmanados por uma similaridade conceitual que reafirmava a autoridade inquestionável do olho. Com o cinematógrafo, a relação entre o olho humano e o dispositivo ótico se altera, tornando-os contíguos no mesmo nível de operação, com capacidades e características variáveis. O observador não vê mais uma imagem que tenha localização espacial inteligível ou quantificável, mas um composto alucinatório que se desloca em outro espaço/tempo e que desterritorializa o espectador.

O cinema foi se constituindo como uma apresentação capaz de atrair plateias e, aos registros documentais, foram se somando os filmes que contavam histórias. No início do



século XX o cinema era um passatempo relevante para europeus e americanos, sendo os filmes exibidos em feiras itinerantes, projetados em barracas que acomodavam centenas de pessoas em pé. Situação bem diferente da espetatorialidade contemporânea, especialmente com o advento das mídias digitais que permitem, além da infinita reprodutibilidade, a invenção de novos locais de recepção para um espectador que agora define duração, sequência e trajetória, modelando as emoções de forma pessoal.

Mas, comparando uma situação com outra, não poderíamos encontrar uma convergência entre elas? Será que, ao contrário dos apocalípticos que falavam em “fim do cinema”, na atual era da imagem digital, a situação não recordaria a mesma situação dos primórdios do cinema? Naquela época o cinematógrafo se aproximava tanto dos descobrimentos científicos, como do burlesco e dos populares espetáculos de feiras; hoje, com as tecnologias digitais, o cinema se aproxima dos jogos eletrônicos, telenovelas e dos ambientes virtuais da internet. Foi com os efeitos especiais do prestidigitador e genial *Méliès*<sup>3</sup>, e com a exploração das possibilidades da linguagem cinematográfica por pioneiros como o americano *Edwin Porter*<sup>4</sup>, que o cinema começa a construir uma linguagem e a contar histórias. Bem antes do cinema sonoro<sup>5</sup>, fizeram-se dramas, comédias, documentários, ficção científica, filmes de propaganda, filmes históricos e de atualidade. Populares lotavam as salas de exibição com sessões (que duravam até meia hora) tão atrativas que, nos Estados Unidos, surgiram salas onde os filmes podiam ser assistidos ao preço de um níquel (cinco centésimos de dólar): eram os populares salões *Nickelodeon* que iniciaram a exploração comercial da exibição de filmes<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> George Méliès era uma mago, caricaturista, inventor e mecânico que, em 1898, ao filmar uma cena de rua, o obturador de sua câmera travou, revelando-lhe o potencial da fotografia para criar efeitos ilusórios. Passou então a usar truques como sobreposição e *stop motion*. Méliès criou uma obra fantástica e de sua expressiva filmografia destacam-se duas adaptações de Júlio Verne: *Viagem á Lua* (1902) e *Vinte Mil Léguas Submarinas* (1907). Em *o Melômano* (1903), Méliès interpreta um músico que substitui sucessivamente sua cabeça, jogando uma a uma num fio telegráfico como se fossem notas musicais.

<sup>4</sup> Apesar de não ser o mais famoso, é provavelmente o realizador mais influente do cinema mudo primitivo. Além de contribuir para a divulgação nos Estados Unidos dos filmes que vinham da Europa, procurou dar um novo rumo ao cinema, abrindo caminho para entrada em cena de D. W. Griffithy. *O Grande Assalto ao Trem Pagador* (1903) foi talvez o filme americano mais visto daquela década, só superado pelos filmes dos irmãos Lumière e de Méliès.

<sup>5</sup> O cinema, desde os tempos do chamado cinema-mudo, sempre esteve ligado ao som. Primitivamente, as exibições eram acompanhadas por um narrador e por músicos que interpretavam musicalmente as cenas que desfilavam nas telas.

<sup>6</sup> Em 1909, os Estados Unidos possuíam dez mil salas de exibição enquanto que, no resto do mundo, elas não chegavam a três mil. Os primeiros cinemas nos Estados Unidos eram chamados nickelodeons de nickel, cinco centavos do dólar, que era o preço do ingresso, e odeon, “teatro” em grego. O primeiro foi construído em 1905. Com poucos lugares e exibição de filmes de curta duração, essas salas foram sendo substituídas depois de 1910 por espaços maiores e com filmes mais longos (BRUZZO, 1995, p.40).

Em pouco tempo, o cinema de diversão constituiu uma indústria lucrativa e mobilizada pela necessidade de renovar os recursos atrativos, a fim de manter o público presente nas exhibições. Sedutor para o público e atrativo como negócio, o cinema de entretenimento era também um campo que se configurava fértil para o desenvolvimento de técnicas e de recursos para a exploração da denominada linguagem cinematográfica. No momento em que volta sua atenção para a plateia, o cinema passa a ser entendido como um evento para além da película fílmica, incluindo o local de exibição, as condições em que acontece a fruição e o imaginário envolvido no ato de ir ao cinema, deslocando o sujeito do centro dos processos e reterritorializando-o como efeito desses processos sociais.

Se, inicialmente, os filmes eram exibidos em barracas nas feiras itinerantes, a partir das primeiras décadas do século XX começam a ser construídos os *movie palaces* em ambientes modernos e luxuosos com telas maiores (de 16 por 21 metros) para exibição de filmes cujo tempo de duração se estendia dos dez a trinta minutos iniciais para uma hora ou mais de projeção. Ocorria não só mudança no ambiente, mas também uma profunda transformação no comportamento dos frequentadores que se colocavam diante da grande tela como partícipes do espetáculo cinematográfico: ir ao cinema passava a ser muito mais do que ver um filme.

Já nas décadas iniciais do século XX, o cinema tinha realizado importantes avanços na procura de uma forma específica de expressão, afastando-se lentamente do teatro e da literatura. As salas de cinema proliferaram por todo o mundo como a grande atração para o entretenimento social. Setores da sociedade percebiam a grande potencialidade do cinema, como entretenimento, por suas atrativas possibilidades de propaganda política<sup>7</sup>, além da indiscutível importância para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos em diferentes campos.<sup>8</sup> Mais que uma arte, o cinema se consolidou no século XX como uma poderosíssima indústria de entretenimento das massas populares.

Depois da Primeira Guerra Mundial, ocorre a expansão da radiodifusão. Em 1920, a *Westinghouse Electric*, da Pensilvânia (EUA), começa a operar a primeira estação de rádio. Em poucos anos, o rádio se propagava por todos os continentes, sendo que, no Brasil, a pioneira Rádio Sociedade do Rio de Janeiro é fundada em 1923. Buscando definir sua área de atuação, o rádio iria sofrer influência do cinema (com as radionovelas, por exemplo), como também

---

<sup>7</sup> Em 1896, nos Estados Unidos, McKinley e Teddy Roosevelt usaram o cinema em suas campanhas política (BRUZZO, 1995, p.32).

<sup>8</sup> Person Smith, em 1909, fez experiências de filmagens com lapsos de tempo para registrar o desabrochar de flores, bem como filmou a mobilidade dos insetos (BRUZZO, 1995, p.34).

favorecer o processo de sonorização do filme, consolidado a partir de 1928, com o longa-metragem “*O Cantor de Jazz*”, estrelado por *Al Jolson* e dirigido por *Alan Crosland*, com música e alguns diálogos sobrepostos com sincronia labial.

O rádio abria um vasto campo experimental para a utilização do som e o radioteatro transpunha para a radiodifusão os *scripts* cinematográficos. Essa incorporação dos filmes por parte do rádio estimulou as pesquisas de linguagem e ampliou os domínios dos recursos sonoros, repercutindo mais tarde no fenômeno da televisão. A partir dos anos de 1950, a proliferação audiovisual é notória e, embora adquirisse uma singularidade que ia além da meramente técnica, na evolução dos audiovisuais havia um vínculo, um ecossistema baseado nas inter-relações entre os diferentes meios e entre eles e suas audiências. Essas tecnologias, mais que ferramentas de informação e comunicação, lançaram o ser humano em direções desconhecidas, provocando profetizações como as de *Mc Luhan* (2005) que criou a metáfora da “aldeia global”, chamando atenção para as visíveis transformações que as tecnologias audiovisuais provocam no campo social e cognitivo.

Como afirma Mascarello (2008, p.48), nos primórdios do cinema, a imagem não tinha identidade e o artista que tomava a imagem era considerado apenas um maquinista, pois, na verdade, não era ele que o fazia, mas seu aparelho. Com a transformação do cinema em ato criativo, cineastas e fotógrafos eram também transformados em criadores e o filme se tornava fonte rentável para investidores, configurando-se como indústria do espetáculo e do entretenimento de massas, devido, sobretudo, à possibilidade de sua reprodução por meio de cópias. Exercendo influência sobre as formas narrativas e as construções estéticas, as tecnologias de imagem e som passavam a pressupor/impor um sistema de percepção que implicava uma domesticação do olhar.

Com a reprodutibilidade, o filme passaria a ter valor de exposição, alterando sua função social. As cópias aproximavam o filme do grande público, democratizando o acesso à arte. O sistema de cópias permitiu, por outro lado, a expansão do mercado mundial de filmes e o monopólio de umas poucas cinematografias. A máquina cinematográfica era produto da Revolução Industrial e, além da aparelhagem técnica e química dar a ilusão de uma arte objetiva e neutra (pois permitia uma reprodução sem mediação e objetiva da realidade), o cinema acentuava a transformação da arte em mercadoria integrando-se à lógica do mercado. Contudo, o cinema é mercadoria abstrata e não é possível testar a possibilidade que ele tem para agradar ou nos desagradar: testá-lo é já usá-lo. Portanto, a indústria do cinema se alimenta de elementos que agradam e tocam o público para que seja consumido, abordando,

muitas vezes, temas que já tenham sido abordados, e que deixam de ser polêmicos com a reiteração. A necessidade de lucro tende a homogeneizar os produtos e o público reafirma o cinema como representação da realidade<sup>9</sup>.

Filmes americanos inauguram uma estética que traz características bem próprias e com a qual nos acostumamos devido à sua repetição e presença incisiva. O modelo de Hollywood é a estética naturalista que faz com que a obra desapareça, dando lugar a uma espécie de espelho da realidade que copia e reproduz. Na estética naturalista de Hollywood, o filme pretende ser verdadeiro e transparente ou, pelo menos, montar um sistema de representação que procura anular justamente sua presença como trabalho de representação com a tendência à reprodução fiel das aparências imediatas, diluindo as possíveis mediações entre o espectador e o mundo representado. Filmes que reproduzem a estética hegemônica apresentam-se com tanta transparência que carregam a pretensão de serem mais reais que a própria realidade. É o que muitas vezes ocorre até com filmes que tratam de temas metafísicos: embora lancem mão da ficção, fazem-no com a intenção de igualar o fenômeno que aparece na tela ao mundo real. Assim sendo, a estética naturalista faz desaparecer a própria obra como trabalho de mediação entre espectador e o mundo representado. É sua característica essencial não colocar em questão seus próprios projetos estéticos.

A trajetória do cinema também é marcada, por outro lado, pela necessidade de alguns cineastas de revelar o oculto no movimento cambiante entre a transparência e a opacidade das imagens revelando quem fala no filme. Esse fenômeno mostra, sobretudo, que o cinema não reproduz o movimento da vida, pois nele o movimento é uma ilusão, um brinquedo ótico, e a máquina do cinema não prescinde de quem a usa. Esses cineastas criaram outro regime de imagens e, como afirma Deleuze (1985), romperam o vínculo com o cinema clássico da imagem-ação, renunciando à metáfora e a outras figuras de linguagem importadas da literatura. Os filmes deixam de apresentar histórias para desenvolver problemas e não são mais meras associações de imagens: passam a promover o encontro entre pensamento e imagem. O pensamento se torna imanente à imagem; pensamento que não se realiza apenas por conceitos, mas também por ideias plásticas.

---

<sup>9</sup> Theodor Adorno e Max Horkheimer, no texto “Dialética do Esclarecimento” publicado em 1947, cunharam a expressão “indústria cultural” considerando que o capitalismo converte bens culturais em mercadoria com objetivo de construção de uma cultura padronizada, coletiva e acrítica para reforçar os interesses das classes dominantes detentoras dos meios de produção cultural e intelectual.

Até 1915, os filmes ainda tinham dificuldades de contar histórias e, na maior parte, apresentavam apenas uma sucessão de quadros entrecortados por letreiros que indicavam lugares, diálogos etc. Nos anos seguintes, cineastas americanos e europeus movimentam a câmera, cortam e montam os quadros da película construindo uma linguagem para o cinema, que o torna eficiente para narrar histórias. O cinema deixa de relatar cenas que se sucedem no tempo e, com as técnicas da montagem e do corte, consegue dizer “enquanto isso”. A câmera, que no início era fixa, abandona o imobilismo e passa a explorar o espaço com *travelings*, panorâmicas, *zooms* e *closes* permitindo ao espectador uma situação espacial em que as coordenadas da tela permanecem fixas, mas as coordenadas que vemos nas imagens mudam constantemente.

No caso da estética naturalista, para o espectador ter a ilusão de assistir a um pedaço da realidade, foi necessário construir uma linguagem que passasse despercebida para que não se revelasse a consciência do ponto de vista do narrador-cineasta. A câmera disfarça e escamoteia a intervenção do narrador que tem como um dos maiores temores o “erro de continuidade”, devido à sua capacidade de revelar o filme como uma composição artificial, e não como a vida representada. Em outra perspectiva estética, alguns cineastas fazem filmes exatamente para denunciar a linguagem transparente que toma o espectador pelo sensório-motor, possibilitando a impressão de estar vendo o real e não de estar em contato com uma narração. A imagem cinematográfica, na medida em que reproduz a percepção natural, permite que sua linguagem seja tomada esteticamente como reprodução de um comportamento natural. A incorporação do som, no final dos anos de 1920, tornou ainda mais contundente a “impressão do real” no cinema, contundência que fez com que o som cinematográfico não aparecesse como elemento de linguagem, mas como dado natural, transparente.

Esse modelo de cinema, que despontou na Europa, especialmente na França com a *Pathé Films*, segundo Noel Burch (2008), consolidou-se nos Estados Unidos com a organização de estúdios e das grandes companhias cinematográficas que, por meio de um processo industrial, concebeu filmes reproduzidos em milhares de cópias distribuídas em todo mundo.

A estética naturalista do cinema americano tem uma trajetória. Até a primeira grande guerra, o cinema mundial havia sido dominado pelos franceses, sendo a *Pathé Frères* a maior produtora de cinema no mundo. Nas décadas seguintes, com a consolidação do modelo industrial americano, 85% dos filmes assistidos no mundo eram produzidos por seus estúdios.

A produção fílmica norte-americana, naquelas décadas de 1930/40, era baseada no modelo triádico: estúdios, *star system* e o papel de guardiães da moral do mundo. Durante a Guerra de 1939/45, o cinema teve relevante papel para propaganda e contrapropaganda, utilizada largamente tanto pelos *Aliados* como pelos países do *Eixo*<sup>10</sup>. Essa apropriação se intensifica depois da derrota do *Eixo* e do crescimento da URSS, no contexto de uma nova modalidade de tensão internacional curiosamente denominada *Guerra Fria*. A importância dos filmes americanos durante o período da guerra-fria é crescente, em vista da intensificação da propaganda anticomunista. Muitas vezes, como afirma Loureiro (2008), com os filmes ocorria uma ocupação de território sem que houvesse necessidade do deslocamento de tropas.

O modelo hollywoodiano se impunha hegemônico no cenário da arte cinematográfica e na história do cinema, mas não era único. É apenas um dos modos de uma complexa construção transnacional de paisagens imaginárias. Outras possibilidades para a linguagem do cinema vão se constituindo nas pesquisas e nas experiências com as imagens fora do *mainstream* do cinema de estúdio, tanto europeu quanto americano, embora os grandes estúdios da indústria cinematográfica exercessem um controle monopolístico da distribuição e da exibição de filmes em grande parte do mundo.

Nos anos de 1920, os russos/soviéticos desenvolvem a teoria da montagem cinematográfica afirmando que, de duas imagens, sempre nasce uma terceira significação. Para Eisenstein (2002), a montagem não reproduz o real, pois é criadora: não se limita a contar histórias, mas a criar ideias. A relação entre as imagens e entre as imagens e o som promove maior significação e ideias significativas para os objetos, personagens e cenas do filme. Nilson Alvarenga (2009), em estudo sobre as vanguardas cinematográficas, sugere que Dziga Vertov (cineasta russo) também é estimulado a tentar um deciframento comunista da realidade do mundo com filmagens que deviam reproduzir o real, sem intervenção, reconstruindo a dinâmica da vida do modo mais profundo que o real imediato pode oferecer.

As décadas de 1920 e 30 também foram importantes para o cinema alemão que encontra expressão com um estilo que, influenciado pela literatura e pelas artes plásticas, procura contar histórias fantásticas com ênfase na realidade interior, deformada, subjetivista e apresentada como única possível. Murnau, em 1922, filma “*Gabinete do doutor Caligari*” e “*Nosferatu*”, clássicos do chamado *expressionismo* alemão e da história do cinema mundial.

---

<sup>10</sup> Refiro-me à aliança nazi-fascista entre Alemanha, Itália e Japão que na Segunda Guerra ficou conhecida como “Eixo Berlim-Roma-Tokio”, derrotada militar e politicamente em 1945 pelos países aliados ao projeto democrático e liberal.

Sua técnica estilística influenciou o cinema americano, de forma mais incisiva durante a guerra mundial de 1939, que estimulou a migração de atores, diretores, técnicos, roteiristas e demais trabalhadores do cinema europeu e, especialmente alemão, para os Estados Unidos. A narrativa norte-americana absorve os traços expressionistas e os efeitos da cenografia e dos enquadramentos justificados no enredo ou na psicologia do personagem, como se pode perceber em diversos filmes e, de forma especial, no clássico “*Cidadão Kane*” de Orson Wells (1941).

Ainda nas décadas iniciais do século XX, tentando escapar à narrativa sequencial dos filmes comerciais, a *Avant-Garde* francesa e o surrealismo cinematográfico apresentam outras possibilidades para a linguagem fílmica, capazes de mostrar sentimentos, aspirações e estados de espírito por meio de citações criadas pela montagem, pelo ritmo e pelas imagens desvinculadas de enredos e de histórias. A preocupação do cinema de vanguarda, como no caso dos filmes de *Luis Buñuel*<sup>11</sup>, era mostrar, com as imagens-choque, uma realidade onírica que só tinha existência cinematográfica, realizando um real oculto na tela e no espectador. Para os surrealistas, importava a capacidade transcendente de liberar o que convencionalmente era reprimido; de mesclar o conhecido e o desconhecido, o mundano e o onírico, o cotidiano e o maravilhoso.

*Grierson*, um dos cineastas pioneiros da escola documentária britânica, também nas primeiras décadas do século XX, defendia na Inglaterra uma nova educação capaz de integrar o trabalhador e o cidadão comum no conjunto social a partir dos filmes documentários, colocando o cinema a serviço do povo. Além do cineasta inglês, muitos outros, desde os tempos do cinema-mudo, perceberam o potencial educativo do cinema. Além da Escola Documentária Britânica dos anos de 1930, o húngaro *Bela Balazs* também defendia a necessidade de organizar a luta contra o cinema capitalista, propondo uma sétima arte operária e uma Internacional do cinema revolucionário, estimulando, por toda a Europa, a fundação de clubes e ligas para exibir filmes censurados e marcadamente de esquerda. Com o triunfo da Revolução Russa (1917), *Leon Trotsky* declarou que a inovação do cinema seria um contraponto para os atrativos do álcool e da religião constituindo-se como efetivo suporte para educação das massas. A vanguarda russa, que apoiou os bolchevistas, pensava o cinema na perspectiva de uma nova estética, ela mesma revolucionária, como bem demonstra a iniciativa

---

<sup>11</sup> Especialmente o filme *Um Cão Andaluz* (1929). Trata-se de um filme experimental surrealista de 16 minutos e co-dirigido por Salvador Dalí. O filme não tem uma história linear, mas uma sequência de imagens oníricas encadeadas por um pesadelo.

de *Alexander Medveknine*, criador do trem-cinema que buscava levar o cinema até o povo e envolver operários e camponeses na elaboração de filmes, tornando-os ativos no processo criativo e não apenas consumidores de produtos ideológicos.

Toda essa movimentação provocada pelo cinematógrafo está implicada na direção da definição de uma estética do cinema e da constituição da indústria cinematográfica, marcante nos períodos seguintes. As companhias cinematográficas, especialmente as norte-americanas, impunham a lógica industrial e mercadológica à produção de filmes narrativos pautados pelos enredos óbvios com finais previsíveis, homogêneos, contornando as diferenças tanto do produto fílmico quanto do espectador em favor da homogeneização. O cinema narrativo industrial influencia a dramaturgia cinematográfica criando o *Star System*<sup>12</sup> que atribui qualidade ao filme como valor de troca. Entretanto, no interior do cinema narrativo-industrial se configura uma sensível tensão entre a necessidade de repetição e a necessidade de inovação exigida pelo público para que se sinta atraído pela mercadoria. O espectador precisa de inovação para assegurar seu divertimento e, ao mesmo tempo, conforta-se e se sente seguro diante da repetição que confirma seus valores, dando-lhe segurança na medida em que os integra em um sistema de valores socialmente reconhecidos. Essa tensão no interior do cinema narrativo deriva em duas direções: se, por um lado, faz com que muitos cineastas usem a linguagem do cinema narrativo clássico para atrair o público na discussão de temas mais profundos de cunho político e social, infiltrando uma temática e uma informação antes rejeitada pelo sistema comercial (como no caso dos filmes de Hitchcock ou Costa-Gavras), por outro lado, o cinema narrativo vai incorporando as inflexões do cinema experimental e de vanguarda.

A renovação da linguagem, da temática e da relação com o público se configura de forma mais acentuada a partir da década de 1940/50, com os chamados “Cinemas Novos” que buscam superar os limites do cinema norte-americano hegemônico. É sabido que os avanços tecnológicos permitiram o aperfeiçoamento dos equipamentos cinematográficos, tornando a produção dos filmes mais acessível, graças a equipamentos de filmagem mais leves e portáteis e à diminuição dos custos de produção. Na Itália, nos últimos anos do fascismo, cineastas produzem filmes voltados para a questão social, rural e urbana do país no pós-guerra. São filmes despojados do aparato imposto pelo cinema tradicional, refém dos investidores dos

---

<sup>12</sup> Com o desenvolvimento dos grandes estúdios, surge um sistema de fabricação de atores e atrizes que encantam as plateias: é o Star System do cinema. Muitos atores e atrizes são identificados com papéis que se tornam fixos, repetindo situações que os tenham consagrado, como é o caso de Tom Mix, Rodolfo Valentin, Marcelo Mastroiani, Alain Delon, Mary Pickfort, Elizabeth Taylor e tanto(a)s outro(a)s.



grandes estúdios para financiar enredos, cenografias, *star system* etc. Os filmes italianos subvertem a tendência do cinema clássico, tomando a rua e os ambientes proletários como temas privilegiados, contando com a atuação de atores amadores pouco conhecidos e substituindo os famosos. Filmes de Rossellini (“*Roma Cidade Aberta*”, de 1945 e “*Paisá*” de 1946) e de Vittorio de Sica (“*Ladrão de Bicicleta*” de 1948, e “*Umberto I*” de 1951) ilustram esse movimento do cinema italiano, que se estende, posteriormente, para uma fase mais intimista, como nos filmes de Fellini e Antonioni.

Na França, em torno dos anos de 1950, o movimento da *Nouvelle Vague* reúne um grupo de cineastas provenientes da crítica especializada e acadêmica, consolidada e reconhecida com o crescimento das atividades culturais do pós-guerra. O cinema de arte é discutido e criticado em revistas especializadas de estética despertando o interesse universitário e a discussão política com implicações nas manifestações do final da década de 1960. Enquanto isso, a popularização da TV, desde a década de 1950, desencadeia novo processo de modificação dos hábitos do espectador e das condições de recepção das imagens. A TV vai se configurando como veículo de massa, enquanto o cinema vai se especializando em públicos menores, específicos e diversificados. Operava-se uma espécie de elitização do cinema. Embora sem muita penetração popular, tanto o cinema italiano quanto o francês do pós-guerra irão influenciar, de forma decisiva, toda a trajetória da construção da estética cinematográfica nas décadas seguintes. Se o neorealismo italiano se voltava para questões sociais e políticas, o cinema francês da *Nouvelle Vague*, ao contrário, era mais voltado para questões existenciais de seus personagens, como nos filmes de Godard (especialmente “*Acossado*”, de 1959) e de Truffaut (“*Os Incompreendidos*”, de 1959).

Na Alemanha, também na década de 1950, ocorre uma retomada do expressionismo nas artes, especialmente com os cineastas como *Herzog, Fassbinder*, que procuram romper com a ideia de que filmes são apenas entretenimento e se propõem a levar informação ao público, seja pelo assunto ou pela linguagem que usam. O fato é que esses novos modos de fazer cinema promovem uma significativa mudança na linguagem cinematográfica, que não pretende apenas contar uma história com pretensão de representar a realidade, mas mostrar imagens que fundam novas realidades para o espectador. Como dizia Godard (1989, p. 54), tratava-se de um cinema novo que, diferente do tradicional, não procurava uma “imagem justa, mas justo uma imagem”.

O fato é que, desde então, vivemos um processo intenso de revolução tecnológica no campo das imagens técnicas a qual revoluciona os costumes e torna visível o que até a

invenção da câmera era invisível, além de subverter as relações dos homens com a arte e com a cultura. A indústria da diversão com o cinematógrafo aproxima a arte e a cultura das grandes massas da população. As condições, tanto de produção quanto de distribuição, exibição e de fruição fílmica, sofreram profundas transformações nos últimos tempos, especialmente com as mídias digitais, computadores e internet. Desde o rádio, passando pela TV, vídeo, DVD, computador, até as mídias digitais de última geração, todos esses meios promovem uma diversidade de acesso às imagens que incide também nos níveis de recepção distintos da tradicional sala pública com grande tela e especificamente preparada para oferecer todas as possibilidades de significação estética durante a fruição fílmica.

O cinema expressa o viver contemporâneo e vem produzindo, efetiva e silenciosamente, em arte e simulação, as imagens de nossa memória e as formas de nossa imaginação do real. Almeida (1999, p. 28) assegura que “a arte do cinema é transnacional e braço catequético da indústria cultural em missão planetária de conversão dos povos ao ideário do capitalismo contemporâneo”. De fato, na segunda metade do século XX, o cinema se alastra pelos quatro continentes de forma inexorável. No entanto, considero relevante mitigar a afirmação do autor, pois, apesar de o cinema industrial reproduzir o senso comum das grandes massas e uma subjetividade promotora da coesão social sob o capitalismo, ele também, por outro lado, subverte e cria brechas por onde pode penetrar a ação consciente e resistente dos homens, uma vez que os signos imagéticos são as próprias coisas na sua materialidade e na sua realidade. Como local de memória e língua escrita da realidade, o cinema traz do real o inconcluso, a ambiguidade, a mistura.

O cinema é parte constitutiva da História global e os seus primórdios coincidem com a época do imperialismo. De *Tarzan* a *Indiana Jones*, o cinema fala sobre os vencedores da história em defesa de sua missão civilizatória motivada pelo desejo de avançar sobre as fronteiras da ignorância, da tirania e da doença. O cinema é, desde sempre, um meio absolutamente globalizado, tanto em termos das técnicas, quanto do elemento humano e da estética. Na Índia, a “*bollywood*” retempera enredos hollywoodianos, assim como as comédias brasileiras parodiam os *blockbusters*<sup>13</sup> americanos; técnicos alemães desenvolveram

---

<sup>13</sup> Em primeiro lugar, é preciso entender o que significa o termo **blockbuster**. Em tradução livre para o português, é “arrasa-quarteirão”. A palavra foi usada para designar um filme de sucesso em 1975. O longa “Tubarão” dirigido por Steven Spielberg, foi o primeiro em toda a história a superar US\$ 100 milhões nas **bilheterias**. Nos EUA, **filas** enormes se formaram para entrar nas salas de cinema. Muitas davam a volta no quarteirão, daí o motivo para o termo *blockbuster*. Atualmente o termo refere-se aos filmes que fazem grande sucesso de bilheteria e vem sendo usado também para designar outras coisas que fazem muito sucesso junto ao público. O *Blockbuster* é o chamado “filme pipoca”, aquele filme voltado principalmente para crianças,

as condições do cinema americano de Hollywood, assim como italianos trouxeram as condições técnicas para a fundação do estúdio Vera Cruz no Brasil. Isso pode ser demonstrado pelo fato de que filmes inicialmente projetados no *Grand Café*, em 1895, alguns meses depois estavam sendo projetados em diferentes lugares como China, Egito e inclusive no Brasil.

No Brasil, de acordo com a pesquisa de Sirimarco (2005), há notícias da exibição do cinematógrafo dos *Lumière* primeiramente, em 1897, no Rio de Janeiro e em Juiz de Fora (SIRIMARCO, 2005, p. 32), sob os auspícios da Empresa de Germano Alves da Silva. No ano seguinte, segundo Bruzzo (1995, p. 37), que confirma o pioneirismo do Rio de Janeiro e de Juiz de Fora, foi exibido nas instalações do teatro Apolo da cidade de São Paulo, num conjunto de atrações da Grande Companhia de Novidades Excêntricas. A autora observa que, embora fosse um passatempo atraente, não era suficiente para sustentar um espetáculo exclusivo. Afirma que o cinema foi recebido como uma novidade merecedora de atenção do mesmo tipo que os fonógrafos, kinestocópios ou aparelhos de Raios X, sendo considerado a mais assombrosa descoberta do século XIX no ramo das ciências (BRUZZO, 1995, p.38). No Brasil, os filmes não chegaram como diversão de feiras: ao contrário da Europa, eram projetados nos poucos teatros que existiam pelas cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Juiz de Fora, Campinas, Niterói, Petrópolis, Curitiba, constituindo-se como uma das poucas diversões públicas.

A produção de filmes no Brasil também foi vigorosa desde as primeiras décadas do século XX, seguindo o modelo dos estúdios americanos. Empresas norte-americanas se estabeleceram rapidamente e dominaram o mercado interno de distribuição e exibição de filmes. A Fox chegou ao Brasil em 1915; a Paramount, com o nome de Companhia de Películas de Luxo da América do Sul, em 1916; a Universal, em 1921; a Metro Goldwin Mayer em 1926; a Warner, em 1927 e a Columbia Films se estabelece em 1929. No Rio de Janeiro e em São Paulo, estúdios como a Vera Cruz e a Cinédia tiveram significativo papel no desenvolvimento da técnica cinematográfica e na formação de atores, roteiristas, comediantes e de toda a gama de técnicos, iluminadores, fotógrafos e figurinistas que o cinema demandava, mas não dispunham de recursos para competir com a perfeição técnica dos filmes

---

adolescentes e para o povo em geral, que só pretende assistir um filme "legal". Geralmente é lançado no cinema durante a época de férias com grandes investimentos na divulgação, marketing e distribuição para os exibidores, atingindo estrondosa bilheteria.

importados. Essa situação influenciou no brasileiro a percepção de que o cinema nacional era de má qualidade.

Foi na década de 1960 que o cinema brasileiro ganhou destaque internacional, quando um grupo de jovens e ousados cineastas, influenciados pelo cinema realista italiano e pelo cinema francês, propôs superar a produção dos estúdios com um cinema voltado para a questão social e política, prospectando uma estética expressiva da situação de *subdesenvolvimento* do país. Até então, o cinema brasileiro popularizava o gênero da chanchada, sendo reconhecido e identificado somente pelas camadas populares que valorizavam o cinema da época. Cineastas como Nelson Pereira dos Santos, Walter Durst, Roberto Santos e Glauber Rocha, dentre outros, defendiam um cinema que promovesse a desalienação de um gosto espectral colonizado ora pela estética comercial-popular de Hollywood, ora pela arte populista-demagógica do bloco socialista e pela estética pequeno-burguesa do cinema de arte europeu. A abordagem terceiro-mundista dos jovens cineastas fez com que o cinema brasileiro ganhasse destaque internacional, aproximando-se, com isso, de um público de classe média, mais sofisticado no tocante à formação estética (STAM, 2003, p. 310).

Até a invenção do cinematógrafo, a linguagem da realidade era percebida como natural e perene, estando fora de nossa consciência e de nosso olhar cuidadoso. Como a linguagem do cinema exprime o mundo real não por meio de símbolos e convenções, mas através da própria realidade, promove uma significativa guinada na percepção. Enquanto a comunicação instrumental é processada em sistema complexo e amadurecido, a comunicação visual é extremamente rude e irracionalista, baseada na mímica, nos sonhos e na memória. Se os signos do sistema verbal são simbólicos e convencionais, no sistema imagético-cinematográfico, os signos são as próprias coisas na sua materialidade e na sua realidade. Para os signos imagéticos, não existe dicionário porque o cinema escreve com as coisas reais e a linguagem da realidade modifica nossa consciência.

Não há como não reconhecer que grande parte de minha própria memória está impregnada por imagens dos filmes a que assisti ao longo da vida, seja nas salas de cinema, no vídeo, na TV ou na internet. Em minha prática docente, convivendo com as gerações de estudantes cada vez mais “antenas” nas mídias imagéticas, meu interesse se desloca para a tensão entre as disciplinadas metodologias escolares, as demandas da juventude por novas formas de expressão e o reconhecimento do cinema como expressão e local de memória, língua escrita da realidade e o quanto isso modifica nossa maneira de olhar e de conhecer,

criando uma forma paradoxal de conhecimento que não se limita ao nível cognitivo, mas que se prolonga em sincretismo epistemológico entre o racional-lógico e o estético-emocional.

A partir de tais considerações, retomo meu foco investigativo, orientado para o cinema como eixo de estudo, tomando-o não como matéria acessória aos expedientes formais adotados no ambiente escolar, mas como espaço próprio voltado para indagações de cunho ético e estético. Diante disso, cabe questionar que espaço seria possível e quais metodologias construir para o trabalho com uma pedagogia das imagens, considerando a acessibilidade, tanto para a produção quanto para a fruição de textos imagéticos. A relação cinema-educação é soldada por uma dinâmica tensionada entre a alteridade que o cinema representa em relação ao espaço/tempo da escola e às normas instituídas da pedagogia e do ensino e, de outro lado, a *responsividade* que também argamassa o binômio. Nessa tensão, delimito o foco de meu projeto investigativo, orientado na direção de uma prática de “olhar” as imagens cinematográficas para além da condição de analista ou interpretante. Tomado como arte, o cinema tornou possível outras visibilidades, promovendo uma experiência do pensamento que não é submetido ao idêntico ou a postulados e axiomas apriorísticos. Ao contrário, na medida em que o cinema vê com outros olhos e observa o que não vemos, abre-se ao indeterminado e às multiplicidades, convocando-nos para deslocamentos e para as diferenças.

Diante do exposto, formulo a seguinte questão de pesquisa: *Como desenvolver uma prática educativa com o cinema como enunciação estética, considerando a educabilidade das imagens cinematográficas e suas implicações no processo formativo de estudantes de uma Faculdade de Educação?*

Essa questão se desdobra em outras questões orientadoras: que processos educacionais podem desencadear um (*des*)aprender a olhar as imagens na superfície e olhar além do que nelas é dado a ver? Como os sujeitos se deixam afetar pelas imagens cinematográficas e como estas podem modificar sua maneira de olhar e conhecer criando uma forma paradoxal de conhecimento que não se limita ao cognitivo e que se prolonga entre o lógico-racional e o sensível-emocional? Como as imagens do cinema podem favorecer a compreensão do que elas dão a ver, além das contumazes interpretações do que mostram as imagens?

Espero que este trabalho possa contribuir de alguma forma para a discussão sobre o cinema, pensando em suas possibilidades formativas, refletindo-se sobre a educação dos sujeitos com as imagens cinematográficas e suas implicações no sentir, no pensar e no agir humanos.

## 1.1. Memória, imagens e enigmas do cinema

Não me é difícil reconhecer o quanto o cinema foi (é), para mim, uma janela por onde imagens e locais em movimento permitiram que visse o mundo passar e que vem me constituindo como pessoa, cidadão e professor. Hoje me dou conta do quanto imagens dos filmes a que assisti durante a infância me fizeram seguir percursos mentais na imaginação, fazendo-me transitar desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sonhos, pelos devaneios e pela memória.

Para grande parte das gerações sucedâneas da segunda metade do século XX, o cinema teve importância e significado especiais. Era programa inevitável nas tardes de domingo de minha adolescência. Que outro programa atraía a juventude numa cidade do interior, cuja rotina se resumia à ida à escola, passeios pelos parques e ruas centrais e, nos finais de semana, ao cinema? Lugar de encontros, flertes, namoros e descobertas. Lembro-me da primeira vez em que fui ao cinema. Fui levado por meu pai, um apaixonado por fotografia e pela “sétima arte”, que, ao perceber meu assombro frente àquele ambiente grandiosamente decorado (com pinturas no teto, cadeiras aveludadas e aquela enorme tela branca revelada por detrás da grande cortina de veludo vermelho e denso que se abria ao apagar das luzes, anunciando o início da sessão), convocou-me à cumplicidade dando explicações sobre o processo técnico para a realização e a projeção do filme. Pouca atenção eu dispensava às explicações, muito mais tomado pelo assombro do ambiente onde tudo parecia grandioso e enigmático. Quando as luzes se apagaram e as imagens se projetaram na tela, com som potente e estereofônico, recordo-me que fui totalmente abduzido. Fui tomado por um misto de encantamento, medo, satisfação e identidade com aquele ambiente grandioso da sala do Cine Teatro Central, na época o maior e mais imponente cinema da cidade.

Entre as décadas de 1960 e 1970, Juiz de Fora tinha outras salas de cinema, tanto na parte central (lembro-me do Cine Pálace, Excelsior, Cine São Luiz) quanto nos bairros (Rex, Paraíso, Benfica, São Mateus). Segundo Sirimarco (2005, p. 32), em pesquisa sobre o pioneirismo de João Carriço no cinejornalismo em Juiz de Fora, a primeira exibição do cinematógrafo dos *Lumière* ocorreu no Rio de Janeiro em 15 de julho de 1897 trazido pela Empresa Germano Alves da Silva. Essa companhia, no mesmo mês, veio a Juiz de Fora e aqui apresentou a primeira sessão do aparelho dos *Lumière* em Minas Gerais. Para a autora, depois da sessão de 1897 e nas décadas iniciais do século XX, as sessões de cinema começam a ser regulares em Juiz de Fora. Várias salas de cinema foram inauguradas, inclusive o Cine Teatro

Central, considerado por muito tempo um dos maiores cines-teatros da América do Sul. Já em 1930, o Cine Central possuía condições técnicas para apresentar o filme musical “Cantor de Jazz”, de Alan Crosland (1927), cantado e sincronizado, colocando-se na vanguarda das salas de exibição equipadas com som. Foi no emblemático “Central” que conheci o cinema.

Não me lembro do filme a que assisti com meu pai, mas me lembro das emoções que tive com aquele primeiro encontro. Identifico meu pai como quem me apresentou o cinema e me fez interessar pelo processo mágico das imagens em movimento na tela. Penso no conceito de “passador”, que Bergala (2008) toma de Serge Daney, como aquele que acompanha e conduz alguém numa passagem, correndo os mesmos riscos e fazendo as mesmas descobertas. Tive muitos “passadores”, que correram comigo os riscos e fizeram comigo as descobertas de outros cinemas: meu pai foi o primeiro. Dos filmes a que assistíamos me lembro dos cangaceiros, dos cowboys, de Chaplin, do Gordo e o Magro, de Jerry Lewis, John Wayne, Walt Disney. O cinema naquela época ainda não havia segmentarizado sua produção como hoje, quando campanhas de marketing têm como alvo o consumo dos jovens e a construção de uma “cultura jovem” motivada pela demagogia e pelos interesses comerciais, criando um cinema *teen* e um “juventismo”. Com o cinema, conheci muitas coisas, lugares e personagens que movimentavam nossas tardes de domingo e não deixavam faltar assunto para os outros dias da semana. Na minha juventude, ir ao cinema nas matinês de domingo era programa quase obrigatório. Não íamos assistir a este ou aquele filme, apenas íamos ao cinema. Mas apesar disso, lembro-me de que as coisas do filmes (cenas, personagens, situações, temas, música) sempre eram assunto para muitas conversas durante a semana, especialmente conversas na escola.

Durante a infância/adolescência, assisti a filmes que inscreveram em mim o gosto pelo cinema e ajudaram a delinear minhas zonas de interesse. A maioria desses filmes me tocaram, uns mais profundamente que outros, e muitos me davam a sensação de estarem à frente da consciência que tinha de mim mesmo e de minha relação com a vida e cujo impacto e elucidação só mais tarde ocorreriam. No início dos anos 1970, Juiz de Fora, como o país em geral, vivenciou um ciclo de expansão e especulação imobiliária e os cinemas ocupavam espaços indesejados diante da necessidade de estacionamentos e edifícios que abrigassem o frenesi dos escritórios, bancos e estabelecimentos comerciais, ciosos por atender aos novos hábitos de consumo criados pela expansão “milagreira” da economia brasileira no período. O crescimento da economia daquelas décadas e a expansão da produção multinacional de “bens de consumo duráveis” eram tidos como uma ameaça para a manutenção do público que

frequentava as salas de cinema, cada dia menor frente à ocorrência da expansão televisiva, que fazia dos aparelhos de recepção bens de consumo obrigatórios em todas as casas. As formas de acesso ao cinema estavam se transformando e o cinema reagiu a essas transformações estabelecendo, inicialmente, uma relação de concorrência com a TV apresentando o que esta não podia apresentar: *cinerama*, *sourround*, *multiplex* etc. Foi uma intenção de concorrência que não resistiu, até porque, mais tarde, a TV, com as transmissões ao vivo, os programas de auditório, os telejornais e as transmissões esportivas também apresentava o que era impossível ao cinema. A linguagem cinematográfica posteriormente acabou influenciando a linguagem da TV e vice-versa: também a *signagem*<sup>14</sup> da TV vem transformando as formas de expressão cinematográfica. Atualmente, a TV e o cinema se complementam, um influenciando e implicando o outro, criando sempre inusitadas possibilidades de linguagem. Entretanto, o fato é que uma nova geração de cinéfilos estava se formando, diferente da anterior.

Minha memória da adolescência se confunde com os filmes que me tocaram, apesar de só mais tarde decifrar os enigmas e o impacto que causaram, traçando minhas zonas de interesse e de desinteresse pelas coisas, minhas escolhas e minhas renúncias. Muitos filmes a que assisti não resultaram de nenhuma distinção de gosto ou de cultura: eram faroestes, comédias americanas, chanchadas brasileiras, seriados de TV. Imagens que impunham a uma geração um protocolo do olhar, um sistema de visualização, domesticando nossos modos de ver/olhar num diagrama de forças que não excluía fatores econômicos, políticos e ideológicos.

Pouco a pouco, as grandes salas de cinema foram sendo transformadas, em Juiz de Fora e em quase todo o Brasil, sob alegação de déficit por parte das companhias exibidoras que abandonavam as atividades diante dos resultados contábeis negativos. A especulação imobiliária e o acesso televisivo diminuía os espaços para os palácios do cinema no cenário urbano e as circunstâncias fizeram surgir pequenas salas especializadas de cinema, que diminuiriam seus espaços na expectativa de um público cada vez menor para garantir a bilheteria de filmes que não eram normalmente exibidos no circuito dos cinemas mais populares ou nos canais televisivos. Muitos exibidores, para garantia de público, criaram salas especializadas no gênero cinema-pornô. Outros ousaram em criar espaços para o cinema de arte, contando com a fidelidade de um público mais exigente em termos de gosto e cultura. O

---

<sup>14</sup> Tomei o termo de Décio Pignatari para quem “na era da semiótica, ou teoria geral dos signos, a invasão do verbal para cima do não-verbal, dos códigos verbais em relação aos códigos icônicos ou dos códigos audiovisuais pode induzir a distorções. Por essa razão, utilizo signagem em lugar de linguagem” (PIGNATARI, 1984, p.8).



Cine Central, assim como grande parte dos cinemas de Juiz de Fora, foi desativado. Como na emblemática cena do filme “*Cinema Paradiso*”, de Giuseppe Tornatore, os prédios que abrigavam os cinemas foram sendo demolidos dando lugar a outros empreendimentos. Mas o Cine Teatro Central se salvou diante da reivindicação de tombamento de seu prédio pela municipalidade e, depois de tombado e restaurado, deixou de exibir filmes, destinando-se apenas a atividades teatrais, concertos, shows e outros eventos culturais.

Em um espaço anexo e no andar superior do Central, com poucas cadeiras e tela menor, foi criado o Cine Festival, especializado em filmes de menor apelo comercial. Durante o pouco tempo de sua existência, certos filmes, mesmo que com atraso de anos de seu lançamento, só podiam ser vistos no Cine Festival. Foi lá que assisti a filmes de autores clássicos como Truffaut, Bergman, Fellini, Kubrick, Hitchcock, Visconti, Pasolini e de outros cineastas de cujos filmes quase sempre emergia a sensação de que estavam um tempo à frente da consciência que tinha da vida e do mundo.

De tudo isso, ressalto que dos filmes a que assisti, guardo imagens, histórias e enigmas que só em momentos posteriores pude elucidar e compreender, como se os filmes trabalhassem em surdina e o choque que me provocaram fosse se propagando lentamente como as volutas que se formam quando uma pedra é lançada nas águas de um lago. A “*Juventude Transviada*” (1955), com James Dean; o personagem de Peter Fonda em “*Easy Rider*”(1969); o clima do filme “*Gritos e Susurros*” (1972), de Bergman; o professor-personagem de Sidney Poitier em “*Ao mestre com carinho*”(1967); a violência de “*Laranja Mecânica*”(1971) e a ficção de “*2001 uma odisseia no Espaço*” (1968), de Kubrick; as cenas de *Woodstock* (1969); os filmes dos Beatles, filmes de Glauber, de Polanski; personagens de Grande Otelo, Sophia Loren, Alain Delon, Catherine Deneuve, Yves Montand, Paul Newman e tantas outras imagens que povoam minha memória com personagens, paisagens, atores e autores que me agenciaram. São imagens que gravitam em meu pensamento neste momento em que escrevo e, embora na época essas imagens tenham exercido sobre mim um profundo impacto, só agora me dou conta do quanto foram definidoras de minhas opções. Fico com a sensação de que a cada filme produzido, um mundo é fundado. A impressão de que filmes não têm começo nem fim, são apenas duração e nos propõem o momento de criação de outro mundo com a oferta de uma narrativa sempre fundadora.

Na segunda metade dos anos de 1970, mesmo sem ainda ter ingressado na Universidade, tive interesse em frequentar o Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFJF, não só porque, com os partidos políticos proibidos, a entidade estudantil era a mais

contundente (e “legal”!) na denúncia e na mobilização política contra o regime militar e a ditadura política, mas também porque o DCE tinha uma programação cultural alternativa e atraente. Além de encontros e palestras com intelectuais e artistas alternativos ao *establishment* daquela época, eram também organizadas mostras de poesia, artes plásticas, música e cinema. Este último despertava interesse especial e diferenciado entre os frequentadores, tanto que foi criado o Centro de Estudos Cinematográficos (CEC), com programação regular de filmes e mostras com exibição e discussão de filmes de autoria e relevantes para a história do cinema. Discutiam-se cenas, autores e enredos, sempre com o propósito de interpretação política muitas vezes sobrepondo-se à compreensão estética.

O fato é que o CEC mudou minha forma de olhar para os filmes. Percebi as nuances da linguagem fílmica, convivi com cinéfilos que me iniciaram na sintaxe da linguagem fílmica e participei da fruição de filmes que não só contavam histórias, mas que promoviam a reflexão política, estética, ética e comportamental. O CEC, que funcionava como um cineclube, era o local onde filmes de autores nacionais e filmes do cinema experimental eram exibidos e debatidos pelos espectadores. Lembro-me das discussões que sucediam aos filmes das várias mostras que foram promovidas com a exibição de filmes de Glauber Rocha, Sarraceni, Sganzerla, Nelson Pereira dos Santos e de outros. Mostra de documentários produzidos em diferentes culturas, como Moçambique, Cuba e Índia. Assisti aos Filmes de Buñuel e de Godard e de cineastas *underground* que somente poderiam ser vistos e discutidos, interpretados e compreendidos nos cineclubes ou em ambientes correlatos como aquele do CEC. Eram filmes que estavam condenados a nunca serem exibidos nas salas de cinema da cidade.

O cinema é, para muitos, um acontecimento e não apenas um acidente. Não sei se ocorre o mesmo com o leitor, mas, para mim, o cinema está presente em quase todos os momentos de minha trajetória de vida e em minha memória as cenas acidentais dos filmes se misturam criando um emaranhado acontecimental. Devo confessar que não só atravessam minha opção pela licenciatura em História na Universidade e por minha atuação como professor da escola básica, como as cenas dos filmes estão implicadas de forma significativa em minhas escolhas e renúncias.

Na Universidade, outra possibilidade de olhar para o cinema se configurou a partir do debate acadêmico e metodológico que movimentou os cursos de História com investidas historiográficas que desestabilizaram as certezas metodológicas que as *metanarrativas* sustentaram no campo das investigações sociais e históricas. Novos objetos, novas formas de

abordagem, abertura de diálogo com outros campos como a literatura, artes etc. são perspectivas que, desde a *Escola dos Anais*, passando pela *Nova História*, *História das Mentalidades* e *História Cultural*, abrem para o campo dos estudos de História. Marc Ferro (1992) impulsionou a abordagem sobre a relação entre o cinema e a história, promovendo uma discussão teórica sobre as linhas de força entre História e Cinema e procurando construir respostas para questões como: o que o Cinema pode revelar sobre a memória social? Filmes de ficção podem ser considerados lugar de memória? Pode o cinema afetar os paradigmas das ciências sociais? As imagens fílmicas propõem um olhar específico sobre o que pretendem informar? As formas de recepção são únicas com o espectador passivo, ou são múltiplas em seus mistérios? Questões mobilizadoras para uma geração impregnada pelas imagens do cinema: quantos de nós não pensam em Cleópatra com a imagem de Elizabeth Taylor; nos mosteiros medievais com as imagens de “O Nome da Rosa”; em Cristóvão Colombo com a imagem de Depardieu; em Lênin com a imagem do operário Nikandrov que o interpretou no filme “Outubro”, de Eisenstein?

Essas questões ficaram gravitando em minha formação acadêmica e, em minha prática docente na escola básica, foram sendo acomodadas pelos encontros que tive com o cinema e com as cenas que se impunham, trazidas pelos discentes como parte de sua bagagem histórica. Nas últimas décadas do século XX e nas iniciais do XXI, as renovações no campo das tecnologias de comunicação e informação e, claro, nas relações, condições de produção, recepção, circulação e fruição das imagens fílmicas mudaram e colocaram a escola e os educadores diante de uma juventude cuja cultura e linguagem se referenciavam em novos e desconhecidos pressupostos. Para Bergala (2008), esse momento de generalização do digital, do DVD, das câmeras digitais, telefones celulares etc., tudo isso representa também transformação no âmbito do cinema e no âmbito da escola, alterando as condições de transmissão que envolvem a atividade docente. Para o autor,

“(…) algo se transformou nas relações de transmissão, que se pode identificar como uma ruptura de trama. O bom e velho conflito de gerações, que de fato era apenas uma oposição passageira entre filhos e pais para permitir aos filhos existir como uma nova geração, nunca impediu que se tecesse uma cultura comum e contínua entre pais e filhos. É manifestamente outra coisa, mais grave, que põe em crise há vários anos as relações de transmissão fora dos meios burgueses tradicionais; uma ruptura de trama muito mais radical. Culturas “jovens” (produzidas pelas mídias e nas quais o cinema tem um papel decisivo de modelização) se constituem como culturas fortes em oposição tanto aos valores culturais do seu meio de origem quanto àqueles veiculados pela escola” (BERGALA, 2008, p. 23-24).

Adolescentes da escola básica me confrontavam com outra cultura imagética e outra forma de interpretação que me convocavam a novas possibilidades de apropriação da linguagem, da história e da magia do cinema, orientada no sentido de compreender a dimensão do cinema na construção do conhecimento escolar, especialmente sua significação no cotidiano da aula do professor de História. De início, as significações que os alunos davam às imagens fílmicas me colocavam diante da necessidade de decifrar, trabalhar e interpretar as imagens, tal como interpretamos as palavras escritas, para delas retirar a mensagem e nos precaver contra suas ciladas. A influência da produção cinematográfica na consciência histórica, ideológica e cultural é intensa e, como herança dos tempos do CEC, achava que poderia oferecer aos alunos um contraponto para a construção de uma visão mais crítica do mundo. O ressurgimento do cinema histórico nas últimas décadas, desde o *Gladiador*(2000) até *Tróia*(2009) e *300*(2007), renovou e ressuscitou mitos e heróis antigos provocando o imaginário das novas gerações. Não há como deixar de reconhecer que, mais que motivação ou reforço do estudo de determinado tema histórico, o cinema exerce influência na forma como as pessoas constroem seu saber histórico, ideológico e cultural. Depois, é forçoso considerar que o gosto pelo cinema e a cinefilia atual são diferentes daqueles cinéfilos que frequentavam os cineclubes nos anos 1970.

Contrariando as previsões pessimistas, que viam na TV, depois no videocassete e no DVD, uma ameaça ao cinema, de 2000 em diante, ocorre uma profusão de salas de cinema nos *shoppings* das grandes cidades. O mesmo fenômeno acontece em Juiz de Fora; canais de TV por assinatura, como os Telecines, videolocadoras etc.; facilidade de réplica com a Internet e o DVD, e as imagens, cada vez mais, vão se afirmando como um das principais referências da cultura contemporânea.

A maioria dos jovens assistiu a mais filmes do que leu livros e, nesse contexto, provocado pelas relações na docência,

“(…) me vi envolvido com a necessidade de pensar como transformar os leitores passivos do cinema em leitores críticos e esclarecidos sem, com isso, restringir o prazer contido na experiência estética proporcionada pelo cinema, mas dando-lhe outra qualidade” (MEDEIROS, 2006, p. 30).

Nesta época, mesmo que minha experiência pessoal indicasse que o cinema era algo mais que apenas representação, ideologia ou forma de discurso, ainda não tinha vislumbrado de forma suficientemente clara as possibilidades que a sétima arte abria para a construção de ideias e para a movimentação do pensamento em diferentes direções. Apesar do voluntarismo inicial, as experiências com o cinema em sala de aula me provocaram e me fizeram buscar

sustentação teórica para questionar a ideia, que ainda impregna o espírito escolar, de considerar o cinema restrito ao âmbito do entretenimento ou instrumento didático auxiliar moderno para uma velha prática centrada na oralidade, na autoridade do discurso e na racionalidade das disciplinas escolares.

Com professores de História e alunos da escola básica, desenvolvi uma investigação<sup>15</sup> que evidenciou o potencial epistemológico do cinema e a necessidade de uma educação do olhar, de meu próprio olhar, capaz de penetrar na opacidade das imagens fílmicas. Inicialmente, o interesse estava na relação do conhecimento histórico e social *com* o cinema e *através* dele, ou seja, entendendo o filme como um documento, um discurso sobre questões e interesses da época de sua produção. A partir daí, o foco foi se fechando e o próprio cinema foi ocupando um primeiríssimo plano. Não se tratava mais de ver o mundo através das imagens, mas ver o mundo nas imagens do cinema: com seus signos, sua linguagem e sua expressão valorativa e estética. Filmes como expressão estética com desdobramentos éticos e comprometidos com as questões do tempo de sua produção, com as questões do tempo do espectador e com o tempo ao qual se referem.

Com a profusão das imagens técnicas, não seria demasiado afirmar que o novo século indica o momento de estouro das fronteiras espaciais e temporais na cultura, deslocalizando os saberes e deslegitimando as fronteiras entre imaginação e razão, saber e informação, natureza e artifício, ciência e arte, saber escolarizado e experiências profanas. A visibilidade eletrônica é hoje parte constitutiva da visibilidade cultural, capaz de abrir novos espaços e tempos para uma nova era do sensível. A relação global dos seres humanos com o mundo se modifica com o efeito de representação associado às tecnologias, à globalização e à aceleração da história.

As tecnologias digitais, como dito anteriormente, criaram possibilidades para o surgimento de novas formas de audiência especializada, produzindo identificações e vinculações muito fortes com estéticas emergentes e estilos de vida. Essa renovação de público é acompanhada por modificações perceptivas, por diferentes formas de interpretação e apropriação das imagens fílmicas e de sua localização em outros contextos de nossas vidas cotidianas. As novas tecnologias digitais para o cinema põem em movimento outras mediações da recepção fílmica, entendidas como instâncias culturais em que o público das

---

<sup>15</sup> “O cinema na ‘Fala de Aula’ do Professor de História”: Sérgio A. Leal de Medeiros. Dissertação de mestrado defendida no PPGE da FAGED/UFJF em 2006, sob orientação do professor Dr. Adlai Detoni.

mídias produz e se apropria dos significados e dos sentidos do processo comunicativo. Tais mediações, por sua vez, convocam o pensamento educacional a pensar uma educação escolar (e não escolar) com possibilidades de desenvolver o entendimento tanto das potencialidades quanto das limitações dos meios e dos instrumentos culturais.

Na contemporaneidade, as mídias, especialmente o cinema, exercem uma vigorosa ação pedagógica. Ao longo da história do cinema, com o desenvolvimento da técnica e da linguagem, da produção e da distribuição dos filmes, essa forma de contar e mostrar histórias modificou a relação das pessoas com o conhecimento, implicando um aprendizado específico. Roquete Pinto (1944, p.16), já em 1936, defendia a ideia de que o rádio e o cinema deveriam ser escolas para os que não tinham escola. Ele não poderia supor que, mesmo depois da universalização da escola, o cinema continuaria tendo papel central na vida das pessoas – e não só daqueles que não tinham escola.

Insuficiente para dar conta das possibilidades que o cinema estava abrindo para o meu trabalho de professor, meu arsenal teórico precisava ser reconstruído e ressignificado, a fim de permitir nova *visada* capaz de dar conta da polissemia, da potência e das múltiplas possibilidades do cinema como expressão cultural e conhecimento determinante no processo de subjetivação na sociedade contemporânea. O complexo sistema da linguagem do cinema criava um desafio: a criação de um método para compreendê-lo como sistema de significações e não apenas como material ilustrativo, pois, além de divertir, ensina modos de vida e é lócus de produção de sentidos particulares.

Com o objetivo de favorecer uma prática docente e educativa que tome as imagens do cinema como *enunciações estéticas*, espero contribuir para a expansão das investigações sobre a educabilidade das imagens do cinema e suas possibilidades na prática escolar. Expressão estética, no sentido que lhe atribui Vigotsky<sup>16</sup> (2003, p. 235), para quem “o gozo da obra de arte surge de forma indireta, contraditória, partindo da superação das impressões imediatas que o objeto e a arte produzem”. Em seguida, assegura que “o objetivo final da reação estética não é a repetição de qualquer reação real, mas o triunfo e a superação sobre elas”, pois, “a arte não é um complemento à vida, mas é tudo aquilo que excede a vida no ser humano” (VIGOTSKY, 2003, p. 233). O autor nos convida a romper as resistências para uma prática metodológica contrária às normas clássicas e instituídas da pedagogia e do ensino. No

---

<sup>16</sup> Emprego a grafia do nome do autor “Vigotsky”, embora outras formas sejam empregadas variando de acordo com as fontes bibliográficas.

caso da “sétima arte”<sup>17</sup>, o filme nos interpela de forma avassaladora porque lida com o prazer, o sonho e a imaginação. O mundo ficcional do cinema é criado com a própria realidade, e as imagens que iluminam a tela nos interpelam para que assumamos nosso lugar, identificando-nos e nos estranhando com situações, cenas, personagens etc.

Portanto, aprender a pensar o filme não como objeto de leitura decodificável ou como vetor de ideologia, mas ato de criação e marca final de um processo criativo. Afinal, como ensina Alain Bergala (2009), filmar não é somente buscar a tradução em imagens de ideias das quais já se está seguro. Os cineastas não fazem filmes apenas para dizer sobre tal assunto. São também “trabalhados” por sua questão que, por sua vez, é também trabalhada pelo filme: o ato mesmo de filmar implica a busca de ideias e pensamentos.

O trabalho educacional e escolar com o cinema, considerando o processo criativo, deve estar implicado na construção de metodologias que avaliem o lugar de quem analisa os filmes, assumindo a historicidade do olhar e a contingência da análise, considerando que o modo de ver não é natural, mas construído pela cultura que torna certas coisas visíveis de determinadas maneiras e outras, invisíveis. Que procedimentos metodológicos e práticas efetivas podem se abrir para a educabilidade das imagens? Que práticas educacionais seriam capazes de revelar não uma verdade por trás da imagem, mas os caminhos para construir todos os sentidos que habitam uma imagem numa relação alteritária com a tradição disciplinarizante, lógica e normatizante da prática escolar?

A imagem em movimento do cinema não apenas pretende a reprodução do “real”, mas nos faz entrar em outra dimensão espaço-temporal, criando um jeito novo de conhecer só possível através do olho da câmera de cinema: a escrita da imagem cultiva um novo regime de sensibilidade. O movimento no cinema não está na evidência das imagens moventes na tela. Na arte cinematográfica o que dá a ver é o caráter virtual da imagem. Virtualidade que é, na imagem dada, o atravessamento do que nela não está e não pode ser dado. O que toca nossa sensibilidade, entre outras coisas, é essa franja de indeterminação que, em cada imagem ou sequência fílmica, reinventa o tempo e se configura como princípio ontológico que permite considerar que o cinema é forma do tempo e implica a organização do espaço-tempo em *acontecimento*<sup>18</sup>. O cinema pensa com imagens referenciadas no mundo e provoca uma inflexão filosófica, pois desloca o sujeito do centro dos processos. Tal descentramento

---

<sup>17</sup> Expressão cunhada a partir do “Manifesto das Artes” publicado na Itália, em 1911, por Riccioto Canuto.

<sup>18</sup> O acontecimento não é o que acontece, ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera (DELEUZE, 2003 p.152).

transforma as identidades construídas em processos relacionais, múltiplos e contingentes – não mais categorias fixas, essenciais e naturais.

Pesquisar o cinema na educação implica o rompimento de fronteiras entre um campo, ligado à comunicação e à estética, e outro, cujo foco está no desenvolvimento de conhecimentos sobre as variadas questões que o cinema coloca em foco com sua linguagem mobilizadora e desestabilizadora de nossas certezas, fazendo-nos penetrar em labirintos vertiginosos que resultam dos espaços entre real e ficção, verdadeiros e falsos, imagem e palavra. Todo trabalho investigativo demanda busca de referências e, com esse intuito, procurei construir um breve inventário de pesquisa no campo educacional que envolve o cinema, identificando diferentes metodologias e problematizações que vêm contribuindo para o desenvolvimento de práticas e exercícios investigativos sobre o tema.

Considerando a complexidade e as possibilidades do cinema na pesquisa educacional, além das práticas que estão em jogo, bem como das apropriações teóricas para pensar a relação cinema-educação, é que apresento, no capítulo seguinte, uma revisão da produção teórica sobre o tema da relação cinema-educação. Muito mais que mero modismo de pesquisa, a constatação de que o tema motivou uma profusão de teses, dissertações, artigos e livros publicados sinaliza que as imagens do cinema são reconhecidas como implicadas no trabalho escolar e com possibilidades de ampliar os modos de ver e compreender a prática educacional.

Além de identificar as teorizações e apropriações da imagem fílmica na pesquisa educacional, o capítulo pretende abordar, de modo geral, as aproximações do cinema com o ambiente escolar, o trabalho docente e a pesquisa educacional. Entretanto, devo reconhecer que, diante da extensão e das características do tema, sua estrutura é, em si mesma, determinada pela incompletude, pelo inacabamento e pelo movimento constante da construção/reconstrução; pelas possibilidades de ser expandido e atualizado, na medida dos resultados de novas pesquisas, estudos, publicações etc.

Com o propósito de pensar *com e através das* imagens, na perspectiva das experiências vividas pelos sujeitos – e não *sobre* elas, interpretando-as –, procurei construir uma abordagem teórica a partir da interseção dos campos de pensamento e de teorias que orientam as perguntas sobre a trama de ideias que existe nas imagens. Como Fischer (2008), para quem um trabalho investigativo, no âmbito da educação, sobre as imagens do cinema

se faz no sentido de mergulho numa multiplicidade de experiências, por parte daquele que investiga, daquele que põe o olhar nas imagens da mídia, daquele que perscruta as singularidades negadas ou as singularidades



meteoricamente ofertadas ao espectador. Esse mergulho requer instrumentos variados, teóricos, de sensibilidade poética, de atenção aos sintomas e perigos de nosso tempo (FISCHER, 2008, p. 37).

## 2. Educação e Cinema: atravessamentos

Não é raro encontrar, mesmo no conceito de pessoas esclarecidas, certa confusão entre cinema educativo e cinema instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil ou impossível dizer onde acaba um e começa o outro, distinção que, aliás, não tem muita importância na maioria das vezes. No entanto é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é principalmente ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiagem... tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A instrução dirige-se principalmente a inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não se pode educar senão em sociedade (ROQUETE PINTO, 1944, p.16).

Para Duarte (2010, p. 272), o cinema é pedagógico em si mesmo e tem diversas formas de desempenhar o papel educativo que sabe que exerce sobre a sociedade. O papel educativo do cinema foi enfatizado em diversos textos e filmes ligados aos movimentos fundadores da estética do cinema. O caráter pedagógico das imagens fílmicas também não passou despercebido para educadores que vislumbraram, no uso do filme, um importante e eficaz instrumento para o ensino de ciências, de línguas, de História, de Geografia e até mesmo para o ensino da docência.

O cinema está presente na educação desde há muito tempo e sua apropriação no ambiente educacional tem historicidade, implicando diferentes formas de falarmos sobre os filmes que vemos e como vemos as imagens que o cinema cria para falar do mundo. Costa (2005) observa que, nos Estados Unidos, na década de 1920, a *Eastman Films* e a *National Education Association* realizaram pesquisas para avaliar o aproveitamento dos alunos e o aprendizado com utilização didática de filmes. Na Alemanha e na Itália, durante o fascismo, o cinema educativo e propagandístico foi impulsionado com a intervenção direta do Estado. Apesar de todas essas experiências pioneiras, para Rivoltella (2008), é na década de 1960 que ocorre a “idade do cinema” na educação: quando o pensamento pedagógico descobre o

cinema a partir do trabalho teórico das revistas *Cahier Du Cinema* e *Screen*<sup>19</sup>. Essas publicações discutiam a política dos autores na produção fílmica, além de abrirem espaço para o enfoque semiológico e para experiências desenvolvidas em associações culturais (como cineclubes, círculos de cinema), que envolviam, entre outras atividades, a projeção de filmes para um público com um projeto educativo e cinematograficamente sensibilizador.

No Brasil, a relação entre o cinema e a educação obedece mais ou menos ao movimento que ocorre em alguns países europeus e nos Estados Unidos. Desde a década de 1930, os educadores brasileiros, especialmente os *escolanovistas*, já enfatizavam a importância do cinema no ambiente escolar. Também aqui, como na Alemanha e na Itália, o cinema educativo é “induzido” pelo Estado, com a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), em 1937, por iniciativa do Ministério da Educação. Apesar de sua importância e da extensa produção dos filmes educativos produzidos e dirigidos por Humberto Mauro<sup>20</sup>, e em que pese o fato de inúmeras escolas terem se cadastrado no INCE, este não se empenhou na renovação das práticas pedagógicas, integrando o filme à educação de maneira instrumental. O cinema visto por sua impressionante capacidade de sedução e envolvimento do receptor era naquela época apropriado como instrumento capaz de contribuir para a disseminação de hábitos e comportamentos identificados com os padrões da cultura burguesa: “salvo-conduto” para penetrar nas fronteiras da civilização ocidental, como bem expressa o texto de Fernando Azevedo:

(...) E como o nível social e espiritual dos intelectuais, sábios, pensadores e artistas, não é somente imputável a certas superioridades biopsicológicas estritamente ligadas à natureza individual, mas à intensidade de ação maior ou menor das influências civilizadoras, e em consequência, como não pode haver criação espiritual onde faltam estímulos à vida do espírito (...) o estudo da cultura, na variedade de suas formas, como na sua extensão e intensidade, é, por si mesmo, uma luz viva que se projeta sobre a natureza, a força e o grau de uma civilização (AZEVEDO, 1963, p. 38-39).

João Alegria (2005), em texto sobre a gênese das relações entre Educação e Cinema no Brasil, observa que, no caso da proposta do trabalho educativo com filmes nas décadas de 1930 e 1940, não se tratava de tomar a produção cinematográfica como fonte de conhecimento e de saberes, como se fazia amplamente com a literatura,

---

<sup>19</sup> A publicação francesa *Cahier du Cinema* trazia artigos de diretores e críticos de cinema, como André Bazin, François Truffaut e Jean Luc Godard, defendendo a autoria dos diretores cinematográficos. A revista *Screen*, publicação inglesa, tinha, por sua vez, enfoque semiótico, fazendo análise ideológica e psicológica dos filmes.

<sup>20</sup> Nascido em Cataguases (MG), Humberto Mauro (1897-1983) é considerado um dos pioneiros do cinema brasileiro. Sua obra tem papel importante na cinematografia do Brasil.

(...) mas de adequar a linguagem cinematográfica ao formato escolar para a veiculação de conhecimentos considerados legítimos; por isso a necessidade de investir na produção de filmes educativos, ou seja, que pudessem levar às mentes da massa iletrada, atrasada e inculta os valores e a cultura nacionais (ALEGRIA, 2005, p. 9).

Dessa forma, fica a observação do autor de que, não obstante os esforços empreendidos pelo próprio cinema para conquistar as elites culturais e apresentar-se como veículo educativo em si mesmo, suas relações com a escola e os meios educacionais sempre estiveram marcadas (e, em muitos casos, ainda estão) pela utilização dessa linguagem com fins didáticos e menos pelo reconhecimento da capacidade intrínseca dos filmes de formar e educar. A Escola e a Educação compreendiam a parceria com o cinema a partir de um ângulo muito próprio: era a *linguagem*, e não o conteúdo dos filmes, que atraía e seduzia as massas, tornando mais fácil o diálogo com elas.

A fruição da linguagem fílmica carrega uma especificidade, pois não pressupõe, para o espectador, o imprescindível domínio de códigos gramaticais, por ser constituída numa multiplicidade de elementos sógnicos que aumentam seu impacto emocional. Por suas características, o cinema facilmente se constitui como “diversão de massa”, fundando outro tipo de conceito compreensivo da realidade, do qual não se exige o mesmo tipo de coerência dos conceitos tradicionais. Como diz Julio Cabrera (2006, p. 45), “o filme não ostenta a mesma concatenação argumentativa ou dedutiva dos conceitos da filosofia tradicional, mas conceitualiza imagetivamente aquilo a que se refere de forma articulada e proporcionando-lhe inteligibilidade”.

A linguagem imagética tem caráter lúdico: o cinema é a plenitude da experiência vivida, apresentando o real com todas as suas dificuldades, em vez de dar os ingredientes para que o leitor crie as imagens, como na literatura. Robert Stam (2003), enfatizando a importância do debate entre Walter Benjamin e os “frankfurtianos” a respeito do cinema e da comunicação de massa, ressalta a influência dessa polêmica nas diversas formas de apropriação do cinema em diferentes espaços sociais. Enquanto Walter Benjamin apontava as potencialidades epistemológicas progressistas do impacto provocado pelo cinema na sensibilidade humana, Adorno, ao contrário, considerava o cinema um emblema da cultura de massa capitalista, cuja função seria a legitimação ideológica da dominação capitalista. Adorno cunha o termo “indústria cultural” com base nos conceitos marxistas de alienação e reificação, para enfatizar o caráter “estupidificante” e massificante das artes com imagens técnicas (STAM, 2003, p. 85). Essa concepção pode ter concorrido para que o cinema, de alguma forma e por uma

parcela de educadores, fosse considerado, durante algum tempo, um “mau” objeto, diante de sua suposta função de legitimação ideológica.

João Alegria (2005), investigando os fatores que influenciaram o poder público a investir na indução de um cinema-educativo adequado ao ambiente escolar, verifica que

O estigma de vulgaridade e mediocridade atribuída ao cinema no início do século XX, em razão da baixa qualidade dos filmes e, sobretudo, pela forte atração que exercia sobre os incultos foi uma das principais razões da proposta de um cinema dirigido especialmente às atividades escolares e ao público estudantil (ALEGRIA, 2005, p. 12).

O cinema era, inicialmente, visto como uma simples inovação técnica ou como fugaz diversão popular sendo, talvez por isso, desprezado e estigmatizado pelas elites intelectualizadas. Posteriormente, foi justamente a aceitação popular do cinema que o colocou no universo acadêmico das reflexões metodológicas e epistemológicas intensificadas, na segunda metade do século XX, no campo universitário.

Assim como a literatura, também a ciência e a filosofia, mesmo que inconscientemente, sofreram influência das técnicas cinematográficas. Alguns pensadores tentaram uma verdadeira virada “cinematográfica” na racionalidade humana, criando novas perspectivas para o conhecimento. São investidas voltadas para o estabelecimento de um campo de pensamento problematizador da racionalidade puramente lógica, a fim de fazer intervir no processo de compreensão o elemento afetivo, sensorial e *pático*. Tal transformação de ponto de vista conflui para uma visão logopática (CABRERA, 2006) do processo. Saber, do ponto de vista logopático, não significa somente ter informação sobre algo, mas estar aberto a certo tipo de experiência e deixar-se afetar pela experiência vivida.

Sendo assim, a experiência de ver um filme não é apenas lazer, diversão ou experiência estética. É uma experiência que reúne tudo isso e, dessa maneira, solicita uma dimensão compreensiva do mundo. Portanto, tomar o cinema como instância educativa pode implicar o redirecionamento das tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade, entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências. Exige também um grande desafio para o trabalho escolar: aprender a ver o mundo com outros olhares, resgatando sua condição de diversidade. O trabalho escolar é desafiado em sua capacidade de formar leitores de imagens que saibam dar sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimentos na contemporaneidade; que saibam desnaturalizar as imagens que incorporamos como hábito em nosso cotidiano, sendo um leitor

capaz de revelar as diversas camadas de significado que se apresentam na forma de imagens cinematográficas.

## **2.1. Cinema na investigação educacional: instrumento educativo - ato criativo**

Bernadete Gatti (2005), traçando um interessante panorama crítico da História da Pesquisa Educacional no Brasil, destaca a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>21</sup>, na década de 1930, como momento inaugural dos estudos sistemáticos sobre a educação no Brasil. Segundo a autora, além do INEP, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (que se multiplica em vários e expressivos centros regionais) foi, até a década de 1960, um dos principais pilares da produção de pesquisa e da formação de técnicas e métodos de pesquisa na educação.

Gatti (2001), investigando o movimento da pesquisa educacional, observa que, na década de 1960, começa a ocorrer um deslocamento de abordagem: do enfoque exclusivamente psicopedagógico, apontado por Gouveia (1976) como predominante desde a década de 1930, para um enfoque em que a educação é concebida como investimento de ordem econômica para a formação de “capital humano”. Assim, os temas de pesquisa no período são orientados para a formação profissional e para o ensino profissionalizante.

No final dos anos 1960 e início dos 1970, com a expansão da pós-graduação *stricto sensu*, a pesquisa educacional avança significativamente, graças à utilização de métodos mais sofisticados de análise, fugindo da tônica dada pelos órgãos financiadores da pesquisa, imbuídos de uma proposta política baseada na ideia de que os problemas da educação brasileira seriam solucionados por equações técnicas e por métodos matemáticos.

A metodologia da pesquisa-ação e da teoria do conflito dos anos 1970/80 contribuiu para o enriquecimento da pesquisa educacional e abertura para abordagens críticas, que acompanhavam o movimento social naquele período de transição do regime militar para o estado de direito. Como afirma Gatti,

---

<sup>21</sup> Órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura.

a pesquisa educacional, em boa parte, vai estar integrada a esta crítica social e, na década de 80, encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista (GATTI, 2001, p. 68).

Gatti (2006) e André (2006) observam que, na década de 1980, a variedade metodológica da pesquisa educacional altera o repertório de temas, as abordagens teóricas, os métodos e a própria vocação da investigação educacional. A atenção da pesquisa educacional, antes voltada para as questões gerais, agora se volta para as problemáticas locais do contexto específico do cotidiano escolar. O pesquisador passa a olhar a educação “de dentro”, pesquisando a sala de aula em seu cotidiano e em colaboração com os participantes da pesquisa. Amplia-se o diálogo multidisciplinar, aproximando a pesquisa educacional de outros campos do conhecimento, tais como a História, a Antropologia, a Comunicação, a Linguística etc.

Os trabalhos citados de Gatti e André, além das pesquisas de Silvana Ventorin<sup>22</sup> (2004) e Meirise Carvalho<sup>23</sup> (2004), já são, em seus propósitos, demonstrativos da maturidade que vem consolidando, nos últimos anos, a pesquisa no campo da educação. São trabalhos que lançam uma visada crítica sobre a própria produção da pesquisa, com o intuito de contribuir para o avanço das investigações e para a construção dos referenciais teóricos e metodológicos próprios para as especificidades de tal campo de conhecimento.

Com base nos textos das autoras, é possível concluir que tanto a pesquisa educacional quanto o cinema educativo, em seus primórdios, foram “induzidos” pelo projeto político do estado brasileiro na década de 1930, como apontado por Alegria (2005), em consonância com um ideal pedagógico voltado para a formação da nacionalidade e da cidadania brasileira, ainda rarefeita no início do século XX.

O crescimento e a independência da pesquisa educacional na década de 1970, a expansão dos programas de pós-graduação e a formação de pesquisadores em programas no exterior foram fatores que, segundo Gatti (2006), favoreceram a expansão da pesquisa qualitativa na década de 1980, bem como a composição de um universo heterogêneo de métodos e técnicas de pesquisa. As novas propostas metodológicas quebram o conceito de

---

<sup>22</sup> Silvana Ventorim analisou a temática dos trabalhos apresentados no ENDIPES entre 1994 e 2000, em tese de doutorado defendida na UFMG.

<sup>23</sup> Meirise Carvalho, em tese defendida em 2004, analisa os projetos de pesquisa em educação apoiados pelo CNPq de 1985 a 2003. Também Marli André, em 2004, analisou teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação do país, defendidas entre 1992 e 2002.

objetividade e neutralidade científica, orientando, de alguma maneira, a atenção dos educadores para questões, como a diversidade das linguagens, que impregnam o ambiente social e atuam de forma determinante no processo de subjetivação na contemporaneidade.

Até a emergência das novas metodologias de pesquisa na década de 1980, não são muitos os autores que se dedicaram a refletir sobre a relação entre o cinema e a educação. Como vimos anteriormente, até a segunda metade do séc. XX, o cinema, no campo da educação, majoritariamente era tido como instrumento didático e auxiliar ou como meio de difusão ideológica, sem importância em si mesmo. No final dos anos 1970, surgem novos autores/pesquisadores como Jean-Claude Bernadet, Jorge Ferreira, Mariza Soares<sup>24</sup> e outros propondo reflexões sobre o cinema no ensino de História, dando às imagens uma dimensão de fonte documental e expressão do século XX, século eminentemente imagético.

O texto de Guacira Louro (2000), publicado no “500 anos de educação no Brasil”<sup>25</sup>, é emblemático do momento em que o cinema vai ocupando lugar relevante nas reflexões educacionais. A autora observa que a indústria do cinema vende muito mais que filmes: vende um estilo de vida, um jeito de ser, legitimando algumas identidades sociais e desautorizando outras. Para Louro, a linguagem cinematográfica passa a fazer sentido, produzindo e difundindo representações particulares. No texto, a autora analisa como o cinema dominante se empenha em criar representações de gênero, sexo, raça e classe, legitimadas ou marginalizadas. A novidade que a autora traz é reconhecer o cinema como instância formativa, como “pedagogia cultural” que disponibiliza identidades culturais.

No começo dos anos 2000, Inês Teixeira e José de Souza Lopes dão início à coleção “Educação, Cultura e Cinema”, co-organizando seu primeiro volume intitulado “A Escola vai ao Cinema” (2003). Os autores selecionaram 13 filmes para serem comentados, analisados, sentidos e discutidos por diversos pensadores comprometidos com a questão da educação e da escola. Tendo como referência o livro de Mariza Soares e Jorge Ferreira (“A História vai ao Cinema”)<sup>26</sup>, os autores expandiram seu trabalho com a organização de outras coletâneas, prosseguindo nas reflexões sobre as possibilidades do cinema como linguagem capaz de

---

<sup>24</sup> Esses autores podem ser considerados pioneiros nas reflexões sobre o cinema como documento para o estudo da História.

<sup>25</sup> A coletânea “500 anos de educação no Brasil” foi organizada por Cynthia Greive Veiga e outros, por iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com a Editora Autêntica, em comemoração aos 500 anos do Brasil.

<sup>26</sup> Publicado em 2001, pela Editora Record (RJ), o livro reúne historiadores para comentar vinte filmes brasileiros debruçados sobre o povo e a História do Brasil; refletem sobre temas como democracia, questão nacional, raça, desigualdade social, identidade cultural etc.



novos caminhos na construção do conhecimento escolar<sup>27</sup>. Em 2005, publicam “A Mulher vai ao Cinema”; em 2006, “A Diversidade Cultural vai ao Cinema” e, em 2007, publicam a coletânea “A Infância vai ao Cinema” com a co-organização de Jorge Larossa. Por último, em 2009, “A juventude vai ao Cinema” co-organizado por Juarez Dayrell.

Todos esses trabalhos estão na esteira do tratamento do filme como expressão conceitual, um conceito visual em movimento, fundando outro tipo de compreensão da realidade, no qual não se exige o mesmo tipo de coerência dos conceitos lógicos, pois o filme conceitualiza imageticamente aquilo a que se refere, proporcionando outra inteligibilidade. Entretanto, embora sejam trabalhos e estudos que representam um avanço significativo para a relação cinema e educação, não identificam, ainda, a questão da fruição escolar e da atividade educacional com filmes com vistas à ampliação progressiva do conhecimento da linguagem imagética e às formas como o público escolar constrói significações no contato com as imagens do cinema. O que fica indicado nas pesquisas e nos trabalhos investigativos até aqui desenvolvidos no campo da pesquisa educacional é a necessidade incontornável de um passo seguinte no sentido da afirmação da presença do cinema nas práticas educativas como um modo de sensibilidade e de pensamento voltados para uma singular produção de sentidos. Os filmes mostram situações-problema e apresentam soluções que se tornam “reais” no momento de exibição, provocando os mais variados sentimentos no público: identidade, incredibilidade, negação, aprendizado, catarse.

Nessa perspectiva, abre-se ainda outro significativo campo de interseção do cinema no ambiente educacional que requer investigação: o uso de imagens e de tecnologias midiáticas como ferramentas da própria pesquisa na produção de dados para a compreensão de fenômenos estudados.

Fischman (2004) observa que, apesar de notáveis esforços, a educação, como campo de investigação, tem evitado um questionamento sobre a cultura visual, bem como os debates necessários acerca do valor epistemológico das imagens na pesquisa educacional, preconizados por Bogdan e Biklen (1994). Apesar disso, para Gustavo Fischman,

Incorporar a cultura visual à pesquisa educacional não é tarefa fácil pois implica problemas epistemológicos e metodológicos (...) incluir a cultura visual e as imagens na pauta da pesquisa educacional só seria significativo se elas não fossem reduzidas à mera ilustração das mesmas questões e enfoques

---

<sup>27</sup> Há também outro importante projeto editorial desenvolvido há mais de dez anos por Maria Antonieta Pereira, Inês Teixeira e Carmem Eiterer, professoras da UFMG, no qual a temática da educação do olhar está em pauta: é a seção “Educar o Olhar” da revista *Presença Pedagógica* publicada em Belo Horizonte.

que usam ilustrações com o único objetivo de fazer marketing para um projeto de pesquisa (...) A incorporação da cultura visual constitui um desafio para o ponto obscuro criado pelas formas mais tradicionais de observar e fazer uma pesquisa em educação. No entanto, vale a pena correr esse risco. Se nos atrevermos a nos envolver no processo dinâmico de olhar para esse campo utilizando novas ferramentas e investigando aquelas áreas que ainda são inexploradas e incertas, podemos entrar num território inseguro, mas não há outra maneira de investigarmos áreas que possuem tantos níveis de significado (FISCHMAN, 2004, p. 121-122).

O texto de Gustavo Fischman foi publicado no livro “A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, Comunicação e Educação”. O livro organizado por Maria Ciavatta e Nilda Alves (2004) reúne diversos artigos discutindo variadas questões indicativas do interesse dos pesquisadores da educação na reflexão sobre o significado das imagens especialmente no que se refere à questão da coleta e interpretação de dados para a pesquisa educacional.

Outras duas situações poderiam ser arroladas como indicativas do crescente interesse que o cinema e as mídias em geral vêm ganhando como objeto e ferramenta das pesquisas educacionais. Uma se refere à incidência do tema nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação das Faculdades de Educação em todo o país. Outra é referente à profusão de artigos publicados nas revistas especializadas e nos trabalhos desenvolvidos no âmbito da ANPED, especialmente depois de 1992, com a criação do GT “Educação e Comunicação”, que abriga, discute e divulga trabalhos de pesquisadores cujas investigações transitam entre estes dois campos: educação e comunicação.

No banco de teses do Portal da Capes, usando apenas o descritor “Cinema e Educação”, estão registradas 162 dissertações e 53 teses defendidas de 1990 a 2010. Entretanto, se considerarmos os dois períodos (de 1990 a 2000 e de 2000 a 2010)<sup>28</sup> verificamos uma distribuição bastante desigual. Se, na década de 1990, apenas 12 dissertações e 7 teses abordando o tema foram defendidas, nos anos seguintes, de 2000 até 2009, verifica-se um crescimento substantivo dos trabalhos de pesquisa que investigam a relação do cinema na educação: 140 dissertações e 39 teses defendidas no período. Mesmo sem uma análise mais aprofundada das variáveis, os dados levantados já indicam que, a partir do final da década de 1990, o tema do cinema passa a interessar a pesquisa educacional de maneira ostensiva.

Os números apresentados também podem ser indicativos de uma possível relação entre a criação do Grupo de Trabalho “Educação e Comunicação”, na ANPED, e o crescimento do interesse da pesquisa na interface do cinema com a educação. Se até 1992, ano de criação do

---

<sup>28</sup> No Portal da CAPES ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)), só há registros até o ano de 2010.

GT, apenas uma dissertação abordando o tema havia sido defendida, de 1994 até 2000 foram defendidas 14 dissertações e 7 teses. Não se pode deixar de considerar também que o período é marcado pela expansão das tecnologias de informação e comunicação e crescimento da tecnociência digital: da internet aos iPad .

Ao verificar os temas dos trabalhos apresentados nos últimos anos no GT “Educação e Comunicação”<sup>29</sup>, é visível a diversidade temática, a pluralidade tanto teórica quanto metodológica e a preocupação em expandir a reflexão sobre as mídias, considerando a televisão, os games, a internet, além, é claro, do cinema.

O ambiente favorece e alimenta a profusão de dissertações e teses e, nos programas de pós-graduação de diversas universidades, vários grupos de pesquisa se organizavam para aprofundar as reflexões sobre esse objeto. De norte a sul, passando pelos centros universitários da Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, os grupos de investigação e reflexão se organizam no trabalho de compreensão da educação *com* as mídias, *sobre* as mídias e *através* delas. Fora do circuito universitário, também são desenvolvidos projetos que têm como objeto uma educação cinematográfica. É o caso do projeto CINEDUC<sup>30</sup>, no Rio de Janeiro, que há décadas desenvolve atividades com a preocupação de dar às crianças e jovens a possibilidade de conhecer os elementos da linguagem cinematográfica.

Textos e relatos de pesquisa publicados recentemente refletem o quanto as pesquisas e as reflexões desses grupos têm avançado, não só na construção de uma teoria e uma metodologia para a compreensão do cinema na escola, como também na apresentação de propostas práticas para o desenvolvimento de uma mídia-educação *sobre* e *para* as mídias que circulam no tecido da cultura contemporânea.

Rosália Duarte, em 2002, publica “Cinema & Educação”, texto que impulsiona a pesquisa e busca novas dimensões para a interface do cinema com a educação. Duarte, professora do Departamento de Educação da PUC-Rio, é pesquisadora do GRUPEM (Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia). Como o GRUPEM, outros grupos de pesquisa, articulados mais recentemente, organizam-se para investigações que buscam compreender o

---

<sup>29</sup> Anais da ANPED com a publicação dos trabalhos apresentados e desenvolvidos pelo grupo de trabalho.

<sup>30</sup> O CINEDUC , além das exibições itinerantes de filmes nas escolas, organiza, desde 2008, o Festival de Cinema e Educação CINEDUCANDO. Esse evento é voltado para exibição de filmes e vídeos realizados por alunos, promovendo encontros entre estudantes pelo interior do estado do Rio de Janeiro, além de oficinas para professores e debates com os participantes.

papel da mídia na formação e na produção dos conhecimentos e dos saberes sociais. É o caso do LIC em Juiz de Fora e, em variados centros universitários de diversos estados como em Santa Catarina, Minas Gerais, no Paraná, Rio Grande do Sul e em São Paulo, grupos de pesquisa estão desenvolvendo suas investigações com a linguagem imagética, reunindo pesquisadores de diversas áreas, tanto nos programas de pós-graduação das Faculdades e Departamentos de Educação quanto em programas de outras áreas, especialmente da Comunicação. A título de exemplo, o caso da Escola de Comunicação e Artes da USP, em cujo programa de pesquisa se organizou o núcleo de pesquisa “Comunicação e Educação”, produzindo investigações sobre a mídiatização tecnológica aplicada ao campo da educação.

Importante referência para a questão da relação cinema e educação são os estudos de Maria da Graça Setton que, em 2004, publicou uma coletânea de textos intitulada “A Cultura da Mídia na Escola: ensaios sobre Cinema e Educação”, na qual expressa as reflexões desenvolvidas no projeto da Faculdade de Educação da USP, intitulado “Cine-Debate”. Esses projetos diferem de tantos outros por se articularem em torno de conceitos teóricos que dimensionam o cinema numa outra perspectiva da racionalidade: um paradigma de objetividade no qual o emocional, a diversão e o prazer não desalojam o racional; pelo contrário, redefinem-no.

A pesquisa educacional no final dos anos 1990, observa Gatti (2002), recebe um grande alento, a partir das discussões do final dos anos 1970 e 1980 sobre o encaminhamento teórico-metodológico da investigação. Esse alento bombeia energia das tensões entre as diversas metodologias. De um lado, metodologias construídas sob o paradigma da separação entre o sujeito, que conhece, e o objeto, a ser conhecido; de outro lado, metodologias e um quadro conceitual que pretendem estabelecer uma relação dialética / dialógica entre a teoria e a prática social, buscando objetividade na relação dialética entre pesquisador e sujeito, em que as generalizações tornam-se intersubjetivas e humanamente objetivas.

Nesse ambiente de construção epistemológica e metodológica, as reflexões sobre o cinema, assim como os estudos relacionados às mídias em geral, vão ganhando cada vez mais importância. No entanto, ainda se pode observar certo atavismo em relação aos objetivos nas pesquisas que situam o cinema na condição de instrumento com objetivos educativos. Desse modo, como no século passado, o cinema estaria situado no campo educacional como mero aparelho para a instrução. Na década de 1940, Roquete Pinto já chamava atenção para o fato dizendo: “... é curioso notar que o chamado cinema educativo em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo,

*o cinema da vida integral*". Entretanto, ainda hoje ocorrem investimentos teóricos que justificam iniciativas de produção e circulação de curta-metragens do tipo educativo.

Se muitos educadores estão presos a esse atavismo, por outro lado se verifica, na produção acadêmica, um interesse em aprofundar as reflexões sobre a aproximação do cinema com a atividade educativa debruçando-se sobre as potencialidades epistemológicas do cinema e suas implicações na construção de novo paradigma para a compreensão da realidade vivida na medida em que opera com a "imagem-conceito", permitindo que entremos "na coisa mesma, pois deixa de lado o moralismo afirmativo da tradição científica comprometida com a razão pura e a moralidade pura" (CABRERA, 2006, p. 44).

Boaventura Souza Santos (1987), quando fala da "crise do paradigma dominante" nas ciências sociais e do "paradigma emergente", cujas características vão sendo construídas a partir da filosofia de Heidegger e da fenomenologia, estaria propondo operar uma aproximação entre conhecimento científico e senso comum, razão e percepção, sensível e inteligível. Souza Santos (1987) é enfático ao apontar a necessidade de outra forma de conhecimento, compreensivo e íntimo, que nos una pessoalmente ao que estudamos, sendo essa união a chave para um mundo que precisa ser contemplado, mais que controlado. Ressubjetivado, o saber científico ensina a viver e traduz-se num saber prático, como em Souza Santos (1987), para quem:

(...) a ciência emergente é mais contemplativa que ativa e possui uma dimensão estética, se aproximando da crítica literária onde o objeto de estudo é um supersujeito, face ao qual o crítico e, por analogia, o pesquisador, não passa de um sujeito secundário (SOUZA SANTOS, 1987, p. 53).

Diante do apresentado, podemos indagar sobre os contornos teóricos das investigações e pesquisas envolvendo o cinema, bem como suas aproximações a essa dimensão estética de que fala Souza Santos (1987). Se essas aproximações ocorrem, cabe, então, indagar como a pesquisa educacional delinea seu campo teórico para a formulação de propostas efetivas de prática escolar *com* e *através* dos filmes. Trabalhos de investigação como os de Rosa Fischer (2003), Sônia Vermelho (2005), Eli Fabris (2004), Alberto Moreira (2003), Mônica Fantin (2006), Inês Teixeira (2003) e Adriana Fresquet (2007) são alguns, dentre outros, representativos desse movimento de aprofundamento da reflexão sobre as implicações pedagógicas do cinema (e das mídias), reconhecendo a especificidade das imagens cinematográficas e suas implicações na formação dos indivíduos.

Nessa direção, Rosa Fischer (2003) apresenta reflexões acerca dos resultados da investigação que desenvolve com grupos de estudantes sobre sua relação com produtos midiáticos, particularmente programas televisivos destinados a adolescentes e jovens. Fundamentada, sobretudo nas teorias de Michel Foucault, a autora pesquisa o modo de participação da mídia (especialmente TV e Cinema) na constituição de subjetividades na medida em que produzem imagens e significações que se configuram como saberes que, de alguma forma, dirigem-se à educação das pessoas propondo modos de ser e estar na cultura em que vivem. Para identificar a especificidade da linguagem imagética, a autora trabalha com os conceitos de cultura, imagem, símbolo, signo, discurso, endereçamento, representação. Com a explicitação desses conceitos, oferece também fundamentais contribuições para os estudos da “recepção” dos produtos midiáticos e tem decisiva contribuição teórica para o desenvolvimento do debate sobre a relação entre educação, cinema e comunicação.

Com o projeto de pesquisa OFICINEMA, Sonia Vermelho (2005) também traz significativas reflexões teórico-metodológicas a partir das experiências desenvolvidas e das investigações com o tema do cinema na educação. O projeto intitulado “OFICINEMA: construindo um caminho” é desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e, além do estudo sobre as mídias na educação, tem como principal objetivo estimular a produção de filmes por alunos de escolas públicas da cidade de Curitiba<sup>31</sup>.

Aproximando desse propósito metodológico, a Prof<sup>a</sup> Adriana Fresquet (2007) na Faculdade de Educação da UFRJ coordena o projeto de pesquisa e extensão denominado “Cinema para Aprender e Desaprender” (CINEAD). O projeto desenvolvido com alunos do Colégio de Aplicação da UFRJ tem caráter duplo e é diferenciado de outras pesquisas acadêmicas, na medida em que combina atividades de pesquisa acadêmica como produção cultural. Com o foco na temática da infância e da adolescência, o projeto visa promover o diálogo entre as teorias do cinema com o conceito de aprender considerado em três dimensões: como aprender, desaprender e reaprender com os filmes. Um aspecto considerável desse projeto da Faculdade de Educação da UFRJ é que ele se desdobra em três movimentos ou modalidades: pesquisa de filmes referidos à infância e adolescência; pesquisa de experiências de crianças e adolescentes no debate com filmes que tratam do temas da infância

---

<sup>31</sup> Projeto Oficinema, da Fundação Cultural de Curitiba. Sonia Vermelho é professora do Mestrado em educação da PUC-PR e publicou o artigo “Projeto Oficinema: Construindo um Caminho” na revista *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 15, p. 45-60, mai/ago. 2005.

e ou adolescência e pesquisa das crianças e adolescentes como autoras, realizando filmes e produzindo imagens sobre a própria infância/adolescência. Essa forma de apropriação do cinema se aproxima da questão da especificidade das imagens e sua influência no processo de formação com o cinema por meio de suas diversas possibilidades: visualização, compreensão criativa e o aprendizado de fazer cinema na escola.

Buscando referências teóricas nos chamados Estudos Culturais, Eli Fabris (2004) é outra pesquisadora que desenvolve projetos investigativos com estudantes e pesquisadores da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), buscando aproximar o cinema da educação, considerando-o não como material ilustrativo, mas como um sistema de significações que se oferece à análise das representações<sup>32</sup> da escola e do trabalho escolar, investigando como os filmes podem produzir sentidos sobre o ambiente e o trabalho docente. Para a autora, uma vez que os filmes não só divertem, mas igualmente ensinam modos de vida, a aproximação do cinema com a educação abre possibilidades para um trabalho político sem estar no espaço físico da escola. A pesquisa com filmes, na perspectiva da autora, não se restringe à estética das imagens, mas ao que elas produzem como significado. Os filmes, nesse caso, são pensados como objeto de leitura descodificável e não como gesto de criação ou marca final de um processo criativo.

Nessa mesma perspectiva teórica, os trabalhos de Alberto Moreira (2003) situam-se na esteira das investigações sobre as possibilidades educativas do cinema e das mídias em geral no processo escolar. No artigo “Cultura Midiática e Educação Infantil”<sup>33</sup> o autor, acentuando a influência da imagem e da publicidade no sistema midiático-cultural, propõe aprofundar a discussão sobre a cultura midiática em sua função socializadora e pedagógica nas sociedades modernas como forma de despertar os espectadores de sua condição de passividade.

Com objetivo de promover a alfabetização midiática na escola, Mônica Fantin (2006), no PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, também propõe relevantes reflexões teóricas para a compreensão da cultura visual e da necessidade da escola rever seu paradigma letrado. Para tal, define e defende a possibilidade de

---

<sup>32</sup> Representação aqui não é entendida como um contraponto, um falseamento da realidade, mas sim como constituidora da realidade. Como afirma Louro (2003), “(...) todos os discursos sociais produzem representações e todas as representações fazem “sentidos” e têm efeitos sociais”.

<sup>33</sup> Edu. Soc., Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1203-1235, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

*disciplinarização* da pesquisa sobre as mídias e o cinema no trabalho escolar, por meio da criação de uma disciplina específica denominada Mídia-Educação.

Para a autora,

(...) grande parte do ensino ocorre através das mídias, que são usadas de forma instrumental para desenvolver conteúdos e habilidades sem questionamentos, e isso demanda um ensino sobre as mídias de caráter reflexivo. Ensinar sobre as mídias envolveria o conteúdo e a forma dos textos midiáticos e a reflexão sobre os contextos sociais em que eles são produzidos e consumidos (FANTIN, 2006, p. 84).

Portanto, fica patente a diversidade teórica e a pluralidade de objetivos metodológicos nos trabalhos citados. Além destes, outras investigações com este objeto (binômio educação-cinema) estariam também empenhadas em contribuir para fazer da escola um ponto de virada importante na transformação cultural enfatizando a necessidade de a educação escolar desenvolver uma função diferente de seu papel em relação a essas mídias e assumir outra disponibilidade para com a cultura da comunicação, explorando suas potencialidades para além da condição de mero entretenimento ou instrumento didático. No caso da UFJF, por exemplo, diversos projetos são desenvolvidos em diferentes áreas: no Instituto de Arte e Design (IAD), no Instituto de Ciências Humanas, nas Faculdades de Letras, de Comunicação e de Educação. Nessa última o grupo de pesquisa LIC desenvolve investigações que tomam como tema a linguagem do cinema na formação dos alunos da Faculdade de Educação da UFJF, organizando o CINEDUCA para promover experiências com filmes envolvendo pesquisadores, professores e alunos.

Os projetos mencionados são apenas alguns exemplos, entre os muitos e variados, que não estão aqui relacionados para evitar a exaustão devido à própria profusão dos projetos e a dificuldade de relacionar todos. Profusão que é, por si, reveladora da intensidade atual com que o campo de interesse investigativo da pesquisa educacional toma a relação cinema-educação como objeto de investigação e reflexão. Na primeira década do século XXI, intensificam-se as publicações e a diversidade editorial indica o interesse dos leitores pelo tema.

José de Souza Miguel Lopes e Inês Teixeira coordenam a coletânea “Educação, Cultura e Cinema” da Editora Autêntica de Belo Horizonte que, desde 2003, vem publicando diversos trabalhos sobre o cinema com textos de variados enfoques produzidos principalmente por pedagogos, professores e pesquisadores do campo educacional. Lopes (2007), com a



publicação de *Educação e Cinema: novos olhares na produção do saber*<sup>34</sup>, livro que instiga a reflexão sobre o diálogo entre educação e cinema e coloca as seguintes questões: “que educação é esta que estamos a promover, no cinema, na televisão, na sala de aula? Como pode o cinema, com realidade e magia, penetrar no universo educacional da sala de aula? Como seria uma escola que também pudesse se expressar na língua do cinema e não somente na língua dos livros?” (LOPES, 2007, p.10)

Marcos Napolitano (2006) e Roseli Silva (2007) apresentam estudos em que pretendem a construção de uma prática escolar ressignificada com o cinema: “espaço fomentador da cidadania, tanto para professores e professoras, como para alunos e alunas” (SILVA, 2007, p. 25). Para a autora, atividades escolares com o cinema e as mídias permitem a reflexão sobre afetividade, valores e sentimentos, associando ao currículo escolar as responsabilidades inerentes ao cotidiano.

Tanto para a autora citada quanto para Napolitano (2006), o cinema tem profundas implicações pedagógicas, sendo espaço privilegiado para aprendizagens mútuas, ousadias e ressignificações. O livro “*Como usar o cinema em sala de aula*” foi publicado em 1ª edição em 2003. Atualmente está na 4ª edição, demonstrando o interesse que o tema despertou nos leitores. Segundo o autor, o objetivo do livro é discutir com os professores que desejam incrementar suas aulas com outra didática, “incorporando filmes como *algo mais* do que ilustração de aulas e conteúdos” (NAPOLITANO, 2006, p. 4).

O que seria esse *algo mais* de que fala Marcos Napolitano? A resposta é sugerida pelas experiências e investigações que colocam a interface cinema-educação no espaço intermediário entre comunicação e formação. Talvez, nesse espaço indefinido, esteja situado o estatuto educacional das imagens que podem oferecer respostas aos condicionamentos da sociedade moderna, com estilos de intervenção coerentes com as novas dinâmicas sociais, culturais e relacionais, envolvendo os territórios concretos e produtivos da realidade, como as linguagens, os conteúdos e as tecnologias. Para pensar a produção de sentidos e das significações no horizonte da cultura audiovisual, a identificação da dimensão educativa das imagens cinematográficas é estratégica, quando a ênfase da educação contemporânea se projeta por valores éticos e estéticos. Tratando-se da especificidade da arte do cinema com as imagens-movimento e, mais extensamente, de todas as imagens técnicas, pergunta-se: o que

---

<sup>34</sup> LOPES, José de Souza Miguel. “**Educação e Cinema:** novos olhares na produção do saber”. Porto , Profedições, 2007.

deveria estar em questão na escola não remeteria à constituição de verdadeiros laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento visual?

Entretanto, do que foi inferido da revisão acima, fica a indicação de que as relações entre cinema e educação, a despeito de já contar com certa tradição nas práticas e na pesquisa educacional, ainda não consolidou o tema da educabilidade das imagens cinematográficas e do cinema como possibilidade de educação dos sentidos na prática escolar. Visando a questões específicas do ensino e dos efeitos da massificação cultural e educacional, estudos e pesquisas no campo educacional não se debruçam ainda sobre a especificidade da linguagem do cinema e suas implicações para a educação da sensibilidade. Afastando-se dessas especificidades, os estudos correm o risco de renunciar às potencialidades do cinema para a educação dos sentidos e formação da sensibilidade.

De que forma, e em que medida, a historicidade da pesquisa educacional no Brasil se inscreve nas formas de inserção do cinema como tema de investigação relacionado à educação da sensibilidade? Entre a pesquisa educacional e a inserção do cinema como tema educacional, podemos identificar logo de início uma marca de origem. Se a pesquisa educacional, em sua gênese, toma corpo por iniciativa do Estado e se articula para fornecer apoio às políticas educacionais, a inserção do cinema no ambiente escolar também ocorre, no Brasil, de forma “induzida”, subsidiando, de forma instrumental, as ações oficiais. Essa marca de origem é discutida por André (2006) que identifica, na criação do INEP, na década de 1930, tendência à indução estatal da pesquisa educacional, enquanto Alegria (2005) aponta, na criação do INCE, a mesma tendência indutora em relação ao cinema no ambiente escolar. A instrumentalização do cinema permitiu a concepção de um cinema para a sala de aula, ou seja, um cinema educativo.

No campo da pesquisa educacional no Brasil, o tema do cinema e das mídias na construção do conhecimento ainda não ensejou desenvolver uma reflexão sobre a especificidade das imagens em sua função formativa, reconhecendo a importância de seus efeitos no sentir, pensar e agir que ela realiza. Não obstante os novos referenciais teóricos e metodológicos, os estudos da relação cinema e educação orientam-se para a questão específica do ensino escolar não enfrentando os desafios colocados pela extensão da educação para além das práticas escolares e as possibilidades do cinema como forma de educação dos sentidos e das sensibilidades.

Ainda que o uso do cinema seja evidenciado em diversos estudos e apesar de seus mais de cem anos de existência, a educação brasileira alimenta uma resistência ao cinema como

expressão estética e obra de arte. A relação entre cinema e educação é historicamente marcada por práticas didáticas no contexto escolar que utilizam o cinema ou como mero recurso audiovisual ou como linguagem/objeto de leitura descodificável e vetor de ideologia. Devido à riqueza potencial formativa do cinema, essas dimensões são inevitáveis, pois fazem parte da natureza de sua inserção na escola. O problema surge quando o cinema é reduzido a isso no espaço formativo do ambiente escolar, desconsiderando-se a sua especificidade em promover o encontro com a alteridade e a experiência de leitura *criativa* das imagens e não apenas analítica e crítica. É nesse limiar, entre o uso “escolarizado”, que restringe o cinema a um recurso didático, e o uso do cinema como objeto de experiência estética, do conhecimento, da sensibilidade e de múltiplas linguagens, que deve situar o interesse investigativo.

O percurso educativo do cinema na escola é refletido por pesquisadores que, atualmente, dividem-se entre metodologias com abordagens variadas, apontando para diferentes direções. Identifico dois eixos predominantes quanto aos percursos teóricos de investigação da relação do cinema com a educação. O primeiro eixo considera a sala de aula seu principal objetivo. Esse eixo metodológico abrange desde as teorias que justificam a ideia do cinema educativo e instrumento didático, passando pelos exercícios de decodificação como via do desenvolvimento do espírito crítico até à ideia de disciplinarização dos estudos das imagens midiáticas com a proposta de Mídia-Educação, cujo horizonte é trazer o cinema para o espaço disciplinado da sala de aula. Nessa mesma direção, diversas pesquisas enfatizam a necessidade do ensino da linguagem cinematográfica, sua gramática e sintaxe, numa perspectiva de *educação para e sobre o cinema*.

No percurso teórico e metodológico das investigações com o cinema na educação, identifico um segundo eixo que toma os filmes como objeto de pesquisa e os instrumentos de produção de imagens como ferramentas para a pesquisa, seja no campo da educação ou da comunicação de modo geral. Esse segundo eixo, não obstante o fato de abrigar diferentes abordagens, traz uma importante indicação teórica que se desdobra em práticas efetivas a fim de que a imagem mesma se torne objeto de pesquisa articulado ao exercício de olhar, à autoria, à objetividade visual e à condição de subjetividade autoral objetivada na imagem.

Nessa perspectiva, a investigação no campo educacional com as imagens do cinema não se orientaria apenas para a justeza das imagens-cópias-da-realidade ou ao suposto conteúdo pertencente a mais uma disciplina escolar. Ao contrário, estar-se-ia abrindo à compreensão de como as imagens continuam alimentando uma forma de indisciplina chamada pensamento. Pensar *por* imagens e pensar *com* as imagens do cinema. No primeiro caso, estão situados os

estudos e as experiências que propõem uma pedagogia da criação de filmes passando da “leitura” de filmes para a sua realização. No segundo caso, o desafio para a educação do olhar de um espectador que vivencie as emoções da própria criação.

Para a pedagogia da criação, pensar por imagens é almejar experiências significativas que não só têm implicação para a educação, como para o próprio cinema. Primeiro, porque o ato de criação não obedece à mesma lógica dedutiva da análise. Depois, uma experiência prática, ainda que modesta, pode ser valiosa para iniciação à técnica do cinema e para a formação de realizadores. Festivais de cinema estudantil e mostras escolares cada vez são mais frequentes<sup>35</sup> e, a cada dia, essa prática se fortalece, favorecida, inclusive, pelas facilidades de acesso aos equipamentos de produção de imagens que a tecnologia disponibiliza com as *handcam* e os programas digitais de edição.

Entretanto, mesmo essa iniciação não teria como pressuposto a própria formação do gosto pela arte do cinema? Gosto se ensina ou, ao contrário, seria constituído pela visão de inúmeros filmes e das designações que os acompanham? Será que o gosto se forma por impregnação e acumulação de cultura, requerendo tempo e memória, ou pode ser ensinado como dogma? Se o gosto é formado pela cultura, concluímos, então, que é possível ensinar alguém a aprender alguma coisa, mas não se pode ensinar alguém a ser tocado, a não ser pela exposição. Obras fílmicas agem muito mais por impregnação que por transmissão voluntarista. Portanto, a forma de ver um filme não seria a primeira indicação para a educação da sensibilidade? Assim sendo, por que não ser este um recorte frequente nas pesquisas e investigações no campo educacional? Talvez possamos encontrar respostas no fato de a arte do cinema desobedecer às regras acadêmicas, reivindicando a intuição criativa e a inovação contra os códigos. E, comportando-se dessa maneira, contrária à análise clássica, cujo papel é teorizar, decodificar ou “ler o filme”. O filme não apenas conta histórias, mas mostra histórias que são encontradas e experimentadas pelos espectadores por outras vias além do discurso do saber ou sem qualquer discurso. Se as atividades de teorizar e analisar se realizam no discurso, pensar com as imagens é atividade que inclui diferentes aspectos e se constitui em espaço mental onde não há modelos, sistemas ou esquemas, porque está implicado em experiência sensível e afetiva.

---

<sup>35</sup> A título de exemplo, os casos do Festival de Cinema Estudantil de Guaíba no Rio Grande do Sul e do Festival Internacional Estudantil de Cinema de Barra do Piraí, Rio de Janeiro, em sua terceira edição. Algumas escolas também promovem mostras e festivais de filmes produzidos por estudantes e professores, como é o caso da Escola São Rafael na cidade de Flores da Cunha (RGS), que organiza, desde 2010, o ASTRO: Festival de Cinema Estudantil.

E, nessa perspectiva, as possibilidades para investigar as práticas educativas com o cinema, considerando-o enunciado estético e indagando sobre as especificidades das imagens cinematográficas e suas implicações na percepção, remetem às reflexões sobre as formas de exibição e fruição de filmes em espaços escolares onde o cinema pode se situar com a magia da projeção em salas escuras, com telas grandes e som amplificado para a plenitude dos elementos sógnicos da linguagem imagética. Seria a sala de cinema o espaço privilegiado e único para o encontro coletivo com o filme? Ou poderia o espaço escolar, com a acessibilidade possível com as novas tecnologias, quebrar a aura das obras de arte no campo cinematográfico expondo-as aos estudantes e expondo os estudantes a elas?

Pensar o cinema em suas possibilidades educativas implica compreender as suas formas de apropriação na escola e na pesquisa educacional e situar os referenciais teóricos e epistemológicos, identificando as teorias que dialogam na construção de um campo teórico para práticas educativas com o cinema como enunciação estética e considerando a educabilidade das imagens cinematográficas e suas implicações no processo formativo de estudantes. Como, no espaço escolar, pode ser constituído um espaço para ver filmes e para falar do que se sente e como se é afetado pelas imagens, para além da mera condição de analistas ou interpretantes, como videntes das experiências e das formas de pensar com o cinema? .

Mesmo com o grande volume de trabalhos acadêmicos no campo da investigação educacional nos últimos tempos, a densidade e a novidade do tema, além da acelerada renovação tecnológica, com tudo isso, ainda há um visível descompasso entre o interesse social que envolve a arte cinematográfica e a prática educativa. Afirma Duarte que,

(...) a riqueza e a polissemia da linguagem cinematográfica conquistam cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como um campo de estudo (DUARTE, 2002, p. 97).

Vale lembrar que, neste campo de estudo, o conhecimento possível com o cinema não é do tipo escolar tradicional, formal e sistematizado, mas supõe o desenvolvimento de um modo de ver que necessita imersão naquele universo, fruição e adoção de critérios de apreciação e avaliação de qualidade. Como buscar uma síntese possível, no sentido de trabalhar o cinema e suas representações da realidade, a cultura visual e a educação como conhecimento de si e do outro e como compreensão *responsiva* da realidade que favoreça possibilidades de criação e transformação? São questões inquietantes e, para começar, tratam de uma educação do olhar;

aceitar ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos. O resultado do ato de espectatura é sempre imprevisível e incontrolável: trata-se de um processo no qual intervêm elementos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos que inviabilizam o estabelecimento de um “padrão” de visualização passível de ser generalizado.

### 3. Thriller teórico

O mágico e o cirurgião estão entre si como o pintor e o cinegrafista. O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade... Assim, a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade (BENJAMIN, 1989, p. 187).

Para dar conta da relação polissêmica e multifacetária entre o cinema e a educação, o instrumental teórico-metodológico que me conduziu foi construído no diálogo entre conceitos, teorias e metodologias numa perspectiva multidimensional, procurando escapar dos enquadramentos teóricos e da filiação teórica monológica. O título deste capítulo que, inicialmente, pode ter causado estranhamento, pois, no cinema, *thriller* é considerado um gênero de filmes marcados pelo suspense, emoções fortes e espionagem, de certa forma corresponde ao movimento deste capítulo e à minha intenção em indicar as investidas para espionar campos teóricos com autores que me dessem elementos para (re) organizar meu próprio olhar no encontro com o olhar cinematográfico na perspectiva de uma educação pela sensibilidade.

Sem a pretensão de aplicação teórica de conceitos, mas fazendo das figuras teóricas arena excitante para enfrentar os desafios da investigação, tomo as teorias e o pensamento dos autores como referências para o percurso teórico da pesquisa, disponibilizando-me ferramentas conceituais para o exercício de reflexão sobre a linguagem cinematográfica e o dimensionamento de uma obra artística no universo das enunciações sociais, território em que palavras e imagens significam concretamente e não nas propriedades de um sistema abstrato e teórico.

Dessa forma, Gilles Deleuze e Mikhail Bakhtin foram dois intercessores<sup>36</sup> fundamentais, mas não únicos, cujas teorias foram estruturantes em meu processo reflexivo

---

<sup>36</sup> Deleuze se refere aos intercessores como sendo encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor. Segundo Vasconcellos (2005), “o conceito de “intercessores” é fundamental na démarche deleuziana. É por meio dele que podemos relacionar filosofia e arte, criação de conceitos e invenção de imagens, pois, em Deleuze, a questão fundamental do pensamento é a criação: pensar é inventar o

sobre o lugar e a dimensão da linguagem imagética como centro das reflexões e como forma de pensamento que influencia a racionalidade humana. Em que dimensão podemos pensar a educabilidade das imagens do cinema e como enfrentar o desafio que se estende aos modos de penetrar no universo da arte cinematográfica, sensorial e motriz, que pensa por sensações e movimentos, integrados e/ou divergentes? E ainda fica apontado o desafio de desvelar as possibilidades de uma espetatura capaz de atravessar o cruzamento entre o visível e o invisível, mergulhando naquilo que nos toca, no sensível. Afinal, como assegura Merleau Ponty (2004, p.19), “ver é, por princípio, ver mais do que o que se vê, é aceder a um ser latente. O invisível é o relevo e a profundidade do visível”.

Julio Cabrera (2006) aponta na mesma direção, quando afirma que a racionalidade *logopática* do cinema muda a estrutura habitualmente aceita do saber definido apenas lógica ou intelectualmente.

Saber algo, do ponto de vista logopático, não significa somente ter informação, mas estar aberto a certo tipo de experiência e em aceitar deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em experiência vivida. Parte desse saber não é dizível, não pode ser transmitido àquele que, por alguma razão, não está em condições de ter as experiências correspondentes (CABRERA, 2006, p. 21).

Nesse sentido, foi fundamental o contato com a obra de Deleuze, especialmente no campo das reflexões que envolvem o cinema. Deleuze fez do próprio cinema, ou do pensamento que o cinema produz, um intercessor para seu grande exercício de investigação filosófica: o *pensamento*. Em que medida é possível dar ao pensamento novos meios de expressão? Seus livros “*A Imagem-Movimento*” (1985) e “*A Imagem-Tempo*” (1990) são essenciais para a teoria cinematográfica, não só por construírem uma taxionomia das narrativas imagéticas, mas, principalmente, por liberarem conceitos de ordem filosófica para o pensamento do cinema, os quais, por sua vez, reciprocamente, constituem conceitos estritamente filosóficos. Nos textos de Deleuze sobre o cinema, o que importa fundamentalmente não são as análises sobre as obras fílmicas, mas os conceitos que essas obras liberam para a filosofia: são reflexões que estão aquém e além do cinema, extrapolam o plano cinematográfico, tratam é de filosofia na tela da vida.



Deleuze nos convida a refletir filosoficamente *sobre e com* o cinema e, mesmo sendo o cinema considerado pela tradição um “de-fora” do pensamento acadêmico, para esse autor, as imagens do cinema forçam a pensar contra certa tendência dogmática e moral do pensamento. Ao investigar as imagens e os signos do cinema, entendo que o que está em jogo para esse filósofo não é apenas uma teoria cinematográfica, mas a busca, *no* cinema, de elementos que o forcem a pensar, procurando, *na* arte cinematográfica, seus devires; construindo, com conceitos e signos, um pensamento *do* cinema. É Robert Stam quem afirma que

(...) uma teoria do cinema, para Deleuze, não trata “do cinema”, mas, do conceito desencadeado pelo próprio cinema, as formas que geram novos vínculos em territórios e disciplinas. Deleuze não se limita a teorizar o cinema de maneira inovadora: cinematiza a filosofia (STAM, 2003, p. 297).

Do mesmo modo que há um pensamento cinematográfico nos filmes de Godard, de Hitchcock, de Pasolini e de outros cineastas-filósofos, é possível dizer, afirma Robert Stam (2003), que Deleuze realiza uma *cinematização* da filosofia, produzindo, assim, na perspectiva de Cabrera (2006), um pensamento genuinamente logopático.

Além do pensamento de Gilles Deleuze, encontro outra intercessão necessária para a arquitetura de meu projeto investigativo no manancial inesgotável que a obra de Mikhail Bakhtin representa para a reflexão estética. Embora orientado para o estudo da estética verbal, suas reflexões vão muito além da especialização didática e se abrem para novas possibilidades da teoria estética. Bakhtin (2003) propõe analisar a arquitetônica concreta da vida teorizando sobre o mundo da visão estética (o mundo da arte/vida), que, para ele, tem centro valorativo concreto. A teoria estética de Bakhtin é assentada sobre dois pilares: *alteridade*, como pressuposto do *outro* como *não-eu* e o *dialogismo* que qualifica a relação entre o *eu* e o *outro*. Para o pensador russo, a linguagem é mediação *sígnica* necessária para o encontro entre *eu* e *tu* e, conseqüentemente, os homens têm a necessidade estética absoluta do *outro*, de sua visão e de sua memória. Na teoria de Bakhtin a criação estética e o mundo da vida têm um centro valorativo concreto, aproximando-nos do entendimento do mundo-evento-real (BAKHTIN, 2010).

Tendo em comum a construção de um pensamento considerado por Cabrera (2006) logopático, muitas aproximações são possíveis entre os autores no movimento das reflexões que envolvem o cinema. Apesar das diferentes filiações teóricas, as aproximações possíveis e as diferenças inevitáveis enriquecem o exercício de reflexão sobre a linguagem cinematográfica e a dimensão de uma obra artística no universo das enunciações sociais.

Dialogando com esses autores, pude perceber as possibilidades da experiência com imagens de forma a permitir aos sujeitos falar de dentro delas, de dentro da linguagem específica da imagem, e não de fora (do lugar soberano das interpretações). E, a partir desses diálogos, foram sendo delineados os instrumentos teóricos para construção metodológica que possibilitem espaços educacionais como experiência modificadora, encontro de ideias e lugar do imprevisível, capaz de desalojar certezas, abrindo-se para as virtualidades dos acontecimentos e para as singularidades das experiências.

A proposta metodológica, neste caso, tem como finalidade a construção de um percurso investigativo que permita que os sujeitos ressignifiquem suas práticas com o olhar que as imagens fílmicas inauguram, escapando dos enquadramentos massificantes e estimulando o processo de criação humana.

Portanto, o que apresento são as pistas teóricas e metodológicas que construí em minha trajetória acadêmica e que, arranjadas em diálogo com os textos que trago de minha experiência como professor e pesquisador, atravessam meu caminho investigativo que tem como escopo central compreender a potência do cinema para uma educação do olhar, uma educação *pela* sensibilidade. Afinal, como diz Jobim e Souza:

(...) a imagem é signo, portanto, linguagem. A profusão de imagens e a nossa capacidade de decifrar as ideias que se apresentam na forma de imagens exige a presença de um novo leitor capaz de revelar as diversas camadas de significado, os sentidos e os conceitos que lhes deram origem (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 39).

A partir do campo teórico e conceitual dos autores com os quais dialoguei, a linguagem cinematográfica delinea a imagem moderna do pensamento e inverte o sentido da identidade entre o pensado e o não-pensado, entre a realidade e a artificialidade, deslocando, dessa forma, o sujeito de sua pretensão de centro do mundo para a dimensão da alteridade. Dessa maneira, podemos indagar se o cinema não tem implicação ética e filosófica, apresentando um modo de pensamento com um modelo estético que se opõe à representação, pois o que torna uma obra fílmica potente é a identidade entre a intenção e o gesto, entre o visível e o vidente, entre o olho passivo e automático da câmera e o olho ativo do autor-criador e do autor-espectador.

Evidente que não é intenção deste trabalho mergulhar nas questões relativas à teoria do cinema, tampouco proceder por transposições mecânicas e estéreis de conceitos desenvolvidos em outras áreas ou por pensadores diversos. Nos diálogos com pensadores e

teóricos me foi dada a possibilidade de perceber que as imagens do cinema estão implicadas em outro regime estético e sob outro paradigma de articulação racional que combina, de maneira equipolente, o cognitivo e o afetivo-emocional.

### 3.1. Deleuze: pensamento *do* cinema

Deleuze foi um filósofo que definiu como tema de sua filosofia o *pensamento*, o exercício de pensar e as possibilidades de novas formas de expressar o pensamento. Na sua geografia filosófica, dois territórios teóricos são desbravados: o que é o pensamento? Quais os novos meios de pensar? Para ele, a filosofia não é uma reflexão sobre a exterioridade da filosofia ou reflexão sobre domínios ou áreas extrínsecas ao pensamento filosófico. A filosofia é entendida como um processo de criação e não está restrita ao estado de reflexão externa sobre outros domínios – pintura, literatura ou cinema – mas em estado de aliança ativa e interna com eles, não sendo nem mais abstrata nem mais complexa.

Quando Deleuze/Guattari (1992) dizem que a filosofia é criação e não apenas reflexão, insurge-se contra a caracterização da filosofia como metadiscurso, metalinguagem, tendência verificada no interior do pensamento moderno que tem como objetivo a legitimação de um juízo ou a justificação de um ponto de vista dado. A filosofia, para eles, é produção do conhecimento, é criação de pensamento como, aliás, acontece também com as outras formas de saber, sejam elas científicas ou não.

No desdobramento das ideias do autor, o que fica indicado é que, em nossas atividades, estamos à procura da verdade, reafirmando a todo tempo nossa crença na existência de um mundo verdadeiro. Contudo, a vontade de verdade que atua no conhecimento é, para uma corrente de pensadores, uma vontade moral, não sendo natural nem inata. Sobre essa questão, Deleuze é explícito:

(...) o homem verídico só quer finalmente julgar a vida, ele exige um valor superior, o bem, em nome do qual poderá julgar; tem sede de julgar, vê na vida um mal, um erro a ser expiado: origem moral da noção de verdade (DELEUZE, 1985, p. 179-180).

Deleuze alude ao texto de Nietzsche, “Crepúsculo dos ídolos”<sup>37</sup>, em que o filósofo alemão apresenta, como etapas da “história de um erro”, as concepções platônica, cristã,

---

<sup>37</sup>Texto de Nietzsche publicado em 1888 com o subtítulo: “Como filosofar com o martelo”.

kantiana e positivista de “mundo verdadeiro”. Para Deleuze, Nietzsche elimina o mundo verdadeiro e, por conseguinte, o mundo aparente, ou seja, a oposição entre o mundo da aparência e o mundo verdadeiro. Com sua teoria de vontade de potência, Nietzsche substitui a forma do verdadeiro pela *potência do falso*; substitui a oposição metafísica de valores, nascida com o platonismo e que toma como base a doutrina da divisão do mundo entre sensível e suprassensível, por uma perspectiva para além da verdade e da aparência.

Distinguindo a *vontade moral de verdade* – que é vontade negativa de potência – da *vontade afirmativa de potência*, Nietzsche inverte os sentidos e denomina esta última como *vontade de falso*. Assim, reivindicar a positividade do falso ou *potência do falso* é insurgir-se contra a vontade de verdade como uma vontade moral. Essa crítica da verdade traz em seu interior, como contrapartida, uma apologia da arte considerada força vital, na medida da sua capacidade de se contrapor à negação da vida que se encontra na construção da ideia de um mundo verdadeiro. A arte – com seu poder criador, transfigurador, com sua perspectiva para além da verdade e da aparência, além do bem e do mal – é o grande estimulante da vida. Daí porque o filósofo Nietzsche (1996), também numa estratégia de inversão dos sentidos, diz que a arte santifica a mentira. Ou, na arte, a vontade de enganar tem a boa consciência de seu lado: no fundo, pensamento é criação e não vontade de verdade.

Considerando a questão da educabilidade das imagens, o conceito nietzschiano de vontade de potência é instigante, se, na investigação que envolve a interface educação-cinema, o foco não estiver centrado na questão da interpretação do filme, mas na problematização a respeito dos modos possíveis de afetação pelas imagens dos filmes. Problematização que se organiza a partir das “experiências” com as imagens, de modo a dar conta da complexidade criativa das práticas em jogo no processo de construção da linguagem imagética, que envolve desde o complexo trabalho de produção técnica até a situação e as condições dos destinatários daquela linguagem.

O que me parece ficar então evidenciado é a tensão entre a ideia corrente do cinema como entretenimento, arte de massa, produto de uma indústria cultural alienante, massificadora e dominadora e a ideia do cinema como experiência do pensamento, na medida em que estabelece uma relação totalmente singular entre o artificial e o real. Além de apontar para uma reflexão sobre a educação como processo e arena de opiniões – campo atravessado pela ciência, arte e filosofia, e que prima pela multiplicidade –, sugere também uma prática pedagógica que não esteja apenas empenhada na construção de uma identidade única, sob

justificativa de se tornar científica, submetendo-se ao risco de sucumbir ao mito moderno da verdade criado pelo positivismo.

Além disso, o conceito nietzschiano evidencia as tensões internas a essas concepções, tanto sobre cinema quanto sobre educação. No caso do cinema, isso ocorre na medida em que o *falso* tem a potência de destronar a forma de *verdade*, afirmando a coexistência de passados não necessariamente verdadeiros e ressaltando as diferenças inexplicáveis entre o verdadeiro e o falso. O cinema impõe uma *potência do falso* como adequada ao tempo, em oposição a qualquer *forma de verdadeiro* que discipline o tempo. No caso da educação, evidencia a contradição entre a aprendizagem entendida como passagem do não-saber ao saber e, de outro lado, a sabedoria como invenção de problemas, como experiência problematizadora.

Portanto, é possível considerar que, na perspectiva da filosofia deleuziana, o cinema é meio privilegiado de articulação entre arte e filosofia, sendo apresentado como um modo de pensamento com suas imagens e signos imagéticos, estabelecendo-se, dessa forma, no plano da ontologia, como uma maneira de pensar. Deleuze (1985) convoca o cinema como intercessor na reflexão filosófica, assim como faz com a literatura, com a pintura, com a música e com variados campos do conhecimento científico e filosófico. A respeito da teoria de Deleuze, Machado diz que:

Quando sua filosofia se põe em relação intrínseca com saberes de outros domínios – com outros modos de expressão, o objetivo não é fundá-los, justificá-los ou legitimá-los, mas estabelecer conexões ou ressonâncias de um domínio a outro a partir da questão central que orienta suas investigações: o que significa pensar? O que é ter uma ideia? Na filosofia, nas ciências, nas artes e na literatura (MACHADO, 2009, p. 14).

Se, para Deleuze, o objeto principal do conhecimento é o exercício de pensamento, presente tanto na filosofia quanto nas ciências, nas artes e na literatura, é porque, para ele, o pensamento não é um privilégio da filosofia: filósofos, artistas e cientistas são, antes de tudo, pensadores. A filosofia – como a ciência, a arte e a literatura – define-se por seu poder criador ou, mais precisamente, pela exigência de criação de um novo pensamento. Qual é, então, a diferença entre esses diferentes domínios do saber? Para Deleuze,

a filosofia se ocupa de conceitos, ela os produz, os cria. A pintura cria um determinado tipo de imagens, linhas e cores. O cinema cria outro tipo de imagens, imagem-movimento e imagem-tempo... o que me interessa são as relações entre arte, ciência e filosofia. Não existe privilégio de uma dessas disciplinas sobre as outras. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia é criar conceitos (DELEUZE, 1992, p. 141).

Para o autor, uma teoria do cinema não é sobre o cinema, mas com os conceitos que o cinema suscita. Conceitos que estão em relação com outros conceitos e outras práticas. “É no nível da interferência de muitas práticas que as coisas se fazem, os seres, as imagens, os conceitos, todos os tipos de acontecimento” (DELEUZE, 2005, p. 365).

Nesse sentido, sendo a filosofia interessada em relações que não são relações, mas, no dizer de Badiou (2004), são *sínteses disjuntivas*, relações paradoxais, relações de ruptura e ou tensão, a relação cinema-educação se configura como situação de interesse para a reflexão filosófica. Afinal, o problema do cinema, como dizia André Bazin<sup>38</sup>, é, em realidade, o problema do “ser”, na medida em que o cinema é uma arte que traz muitas especificidades. É a arte que inverte os sentidos da identidade entre o pensado e o não pensado, entre o totalmente artificial e a total realidade, implodindo a tradição moderna que alimentou um sujeito centrado, racional e consciente com pretensão de se tornar o centro do mundo e ter as coisas à sua disposição. É também a arte que solicita uma educação do olhar a partir da experiência da problematização e da situação distinta da experiência da reconhecimento. A fruição fílmica nos dá a dimensão de que a aprendizagem começa não quando reconhecemos, mas quando somos afetados, quando estranhamos e problematizamos. Aprender não é se adaptar a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo.

Como Deleuze escreveu duas grandes obras filosóficas dedicadas ao cinema, ou melhor, aos conceitos filosóficos que o cinema libera, ele deixa pistas valiosas para a reflexão sobre a educabilidade das imagens do cinema. Ainda que não tenha se debruçado sobre o tema da educação, seus escritos sobre o cinema nos abrem possibilidades de reflexões no campo da teoria educacional em busca de uma educação inventiva, na qual a aprendizagem ocorra no encontro das diferenças e no plano da diferenciação mútua entre sujeito e objeto.

### **3.1.1. Movimento-tempo/Tempo- movimento**

Para Deleuze, o cinema é uma forma de pensamento e os grandes cineastas, embora não pensem conceitualmente, mas por imagens, são pensadores. O filósofo francês não está empenhado em construir uma teoria do cinema, ou sobre o cinema. A novidade da sua

---

<sup>38</sup> André Bazin (1918-1958) foi um importante crítico e teórico do cinema. Começou a escrever sobre cinema em 1943 e foi um dos co-fundadores da revista Cahiers du Cinema, em 1951, junto com François Truffaut, Jean-Luc Godard, Alain Resnais, Eric Rohmer e Louis Malle. Muitos, além de críticos, resolveram fazer filmes dando as costas para os métodos tradicionais de filmagem. Para Bergan (2007), esses pensadores-diretores captaram o espírito do começo dos anos 1960 na França.

perspectiva está no fato de seus textos não se constituírem em investigações sobre o cinema, mas em estudos de filosofia *com* o cinema. O que não quer dizer que suas reflexões não tragam contribuição para a teoria e para a historiografia cinematográficas.

Nos textos que escreveu sobre o cinema, dois estratégicos conceitos da filosofia deleuziana são investigados: o conceito de *movimento* e o conceito de *tempo*. O cinema pensa com imagens-movimento e/ou imagens-tempo: a primeira caracterizando o cinema clássico, a segunda referente ao cinema moderno.

No livro “*Imagem-Movimento*”, ele traça a história de um auto-movimento das imagens, mostrando o nascimento e o desenvolvimento das imagens do cinema narrativo ou clássico, cuja característica orienta-se para um sistema sensório-motor constituído nas relações entre as imagens e no seu encadeamento narrativo. Já no livro “*Imagem-Tempo*”, revela como o desmoronamento das imagens centradas no esquema sensório-motor permitiu o surgimento de situações óticas e sonoras puras e de uma imagem direta do tempo. O tempo do acontecimento puro por baixo do tempo cronológico das causas que afetam os corpos.

O deslocamento do conceito de movimento para o conceito de tempo abre espaço para o cinema moderno. Pensando esse deslocamento, Deleuze constrói uma taxionomia das imagens e dos signos cinematográficos. Não se trata, no dizer de Vasconcellos (2006), de uma categorização aristotélica, classificatória, mas de conceitos internos à arte cinematográfica, apesar de partirem de problemas de origem filosófica. Os conceitos criados dizem respeito propriamente ao cinema e propõem uma intersecção do cinema na filosofia.

De forma crítica e em oposição a Vasconcellos (2006), Alain Badiou (2004) alerta para o fato de que Deleuze, com base na teoria do Movimento e de Tempo de Bergson e na teoria dos signos de Peirce, produz, na verdade, uma intervenção filosófica no cinema. Afirma Badiou (2004, p. 60): “el cine produce imágenes, pero no produce una clasificación de las imágenes. Entonces, la intervención filosófica, la síntesis filosófica será una clasificación de las imágenes que no pertenece al cine”. Embora filósofo, o que parece ser a potência do pensamento filosófico de Deleuze é a possibilidade da intervenção cinematográfica na filosofia e não o contrário, como indicava a crítica de Badiou. Creio que, ao falar em imagem-movimento e imagem-tempo, Deleuze não se refere a dois regimes de imagens, mas a duas maneiras de se olhar as mesmas imagens.

Em que pesem as razões sempre instigantes de cada comentador, o que interessa, para o escopo deste texto, é que a preocupação de Deleuze é outra: está voltada tanto para a questão

filosófica do *pensamento cinematográfico*, quanto para a cinematização do pensamento filosófico. A partir do cinema, com as análises da teoria de Bergson sobre as imagens, Deleuze apresenta a ideia de que o cinema inventa uma nova percepção: a percepção do movimento puro. Sua concepção sobre a imagem-movimento nos permite pensar que, apesar do movimento ser reproduzido pelo cinema por meio de uma decomposição seguida de uma recomposição artificial, o movimento apresentado, tal como aparece e é percebido pelo espectador, não é artificial. Os meios de reprodução são artificiais, mas não seu resultado. Do ponto de vista cinematográfico, o movimento não é acrescentado à imagem: ele se encontra em cada imagem. Para Deleuze,

a descoberta bergsoniana de uma imagem-movimento e, mais profundamente, de uma imagem-tempo, guarda ainda hoje uma riqueza da qual não é certo que se tenha tirado todas as consequências. Apesar da crítica sumária demais que, um pouco mais tarde, Bergson fará ao cinema, nada pode impedir a conjunção da imagem-movimento, tal qual ele a considera, com a imagem cinematográfica (DELEUZE, 1985, p. 7)

Nos textos em que trata das imagens, Deleuze não propõe nem uma história nem uma teoria do cinema, pois, para o autor, a verdade do cinema não está na história de seus filmes, mas na riqueza criativa dos cineastas: autênticos inventores de signos e imagens. A diferença inovadora do pensamento deleuziano é pensar o cinema não com a intenção de teorizar de forma externa, explicar o cinema “de fora” para dar conta de como funciona e como se desenvolve historicamente. A proposta sedutora da tessitura teórica deleuziana é pensar o cinema de dentro dele, criando um pensamento *do* cinema. Para Vasconcellos (2006), o principal binômio que sustenta os livros de Deleuze sobre o cinema não é movimento-tempo, mas tempo-pensamento.

O mesmo autor observa que, em linhas gerais, a obra deleuziana sobre o cinema pode ser resumida da seguinte maneira: primeiramente fala em cinema narrativo, que denomina cinema das imagens orgânicas; depois, fala em cinema moderno, ou cristalino e inorgânico. No caso do cinema clássico, as imagens orgânicas são presas ao esquema sensório-motor, ao movimento das ações e reações e à reconhecimento de um modelo apriorístico. Enquanto o cinema moderno, das imagens inorgânicas, rompe com o sistema sensório-motor, apresentando apenas situações óticas e sonoras puras que provocam o pensamento, que fazem pensar.

No texto “Imagem-Movimento”, o exercício de Deleuze se caracteriza primeiro em fazer filosofia com as imagens do cinema, inventando conceitos vindos do próprio cinema



com a intercessão de Bergson<sup>39</sup>. Para Deleuze, Bergson foi o primeiro filósofo a pensar o cinema, antes mesmo do pleno estabelecimento da arte do cinematógrafo. Deleuze mostra a novidade de Bergson ao relacionar, em contraponto, o cinema com a percepção natural. Não percebemos a realidade como algo estático, pronto para ser recepcionado por uma consciência doadora de sentido, mas somos parte de um todo – parte que se abre a esse todo. A consciência não doa sentido ao real, tampouco cria uma realidade, mas é parte do mundo que, por sua vez, configura-se como um conjunto de imagens. Tudo o que vemos são imagens que se relacionam com imagens e ganham sentido a partir de suas relações com os centros de indeterminação na própria consciência.

O pensamento clássico opera com a distinção que atribui à imagem um lugar na consciência, sendo o movimento restrito à coisa, ao objeto, à matéria. Para Deleuze, com base no pensamento de Bergson, a consciência não é consciência de alguma coisa, ela é alguma coisa, não havendo, portanto, diferença entre a imagem, o movimento e as coisas. Assim, no pensamento deleuziano, a consciência abandona seu status psicológico e é apresentada ontologicamente, situada no interstício entre o ser e o ver. Ela nasce no hiato entre ação e reação das imagens vivas que estendem as excitações recebidas, criando centros de indeterminação, já que o movimento é determinado pelo encontro fortuito entre imagens.

Deleuze mostra a linhagem das imagens que se desdobram dessa concepção de consciência e suas implicações para a maquinaria cinematográfica. O filósofo francês inscreve suas reflexões no prolongamento da evolução filosófica que representa, para ele, o pensamento de Bergson, abolindo a oposição entre o mundo físico do movimento e o mundo psicológico da imagem. A partir daí, Deleuze constrói o conceito de signo e de imagem e nos adverte, logo de início: ainda que seus livros falem de cineastas e de filmes, ainda que ele comece com Griffith, Vertov e Eisenstein para chegar a Godard, Straub, Hitchcock, Pasolini etc.; ainda assim, adverte não se tratar de uma história do cinema. É um “ensaio de classificação dos signos”. Para ele, os signos são “os traços de expressão que compõem as imagens e não param de recriá-las, portá-las ou carregá-las pela matéria em movimento” (DELEUZE, 1985, p. 42)<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Deleuze se refere ao livro *Matéria e Memória*, de Bergson, publicado em 1896, quase ao mesmo tempo da primeira exibição do cinematógrafo dos irmãos Lumière, ocorrida em 28 de dezembro de 1895.

<sup>40</sup> Identifico alguns sinais de convergência entre o conceito de signo construído por Deleuze e a forma como o conceito é elaborado por Bakhtin. Na filosofia da linguagem de Bakhtin, o conceito de signo tem papel central e é um objeto material, um fenômeno da realidade objetiva que vai adquirindo uma função ideológica. O signo representa a realidade a partir de um determinado ponto de vista valorativo, segundo uma determinada posição,

Os signos são, para Deleuze, o componente genético das imagens que, por sua vez, não são nem o que vemos nem o duplo das coisas formadas por nosso espírito. As imagens são as próprias coisas, o conjunto de tudo que aparece, ou seja, o conjunto daquilo que é. Deleuze, com base em Bergson, definirá assim a imagem cinematográfica: “o caminho pelo qual passam, em todos os sentidos, as modificações que se propagam na imensidão do universo” (DELEUZE, 1985, p. 78). As imagens do cinema são, propriamente, as coisas do mundo e, com Jacques Rancière podemos afirmar que: “o cinema não é o nome de uma arte, é o nome do mundo” (RANCIÈRE, 2001, p. 5).

A despeito da crítica de Badiou (2004), para quem a classificação das imagens é filosófica e, portanto, externa ao cinema, Vasconcellos (2006) defende a taxionomia de Deleuze, afirmando que o que ocorre é a criação de conceitos que são pertinentes, intrínsecos e próprios do cinema. É o caso dos conceitos: imagem-percepção, imagem-ação, imagem-afecção, espaço-qualquer e imagens-cristais-do-tempo. Nesse quadro conceitual, o autor procura identificar as potências do cinema e os elementos que permitam distinguir o cinema clássico do cinema moderno. Não se trata de uma oposição entre dois cinemas, ou duas fases do cinema, mas de identificar dois pontos de vista sobre as imagens. Não há ruptura entre o cinema clássico e o moderno e suas relações, que são patentes, mais se assemelham a uma espiral infinita.

### **3.1.2. Imagem do pensamento e pensamento das imagens**

Deleuze chama de clássico o cinema de imagens orgânicas que subordina o tempo ao movimento do sistema sensorio-motor, numa narrativa pautada pelo modelo de verdade. Chama de moderno o cinema do pós 2ª Guerra, com o abandono da narratividade em favor da descrição e da substituição do modelo de verdade pela ideia de potência do falso. Não se trata de uma divisão estanque entre imagem-movimento e imagem-tempo, como também não se trata de dois tipos de imagens opostas, correspondentes a duas eras do cinema, mas, como dito antes, dois pontos de vista sobre a mesma imagem. A passagem de um a outro regime de imagem não define a passagem de um tipo de imagem cinematográfica a outra, mas a passagem para outro ponto de vista sobre as mesmas imagens.

---

por meio de um contexto situacional dado, por determinados parâmetros de valoração, determinado plano de ação e perspectiva na práxis. Para Bakhtin, o signo é sempre ideológico e “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2004, p. 59). Portanto, não é na contraposição dos conceitos, mas na interseção entre eles é que pode surgir uma força teórica produtiva para meu trabalho.

Entre a forma da imagem-movimento e a forma da imagem-tempo, não passamos de uma família de imagens a outra, mas, sobretudo, de um lado a outro das mesmas imagens: da imagem como *matéria* à imagem como *forma*. O desdobramento filosófico dessa reflexão sobre o cinema se situa na crítica a um tipo de *imagem do pensamento* que Deleuze chama de dogmático e de representação. O que propõe, a partir do pensamento filosófico de Nietzsche e da literatura de Proust, é uma nova imagem do pensamento, contraposta à imagem racionalista da filosofia. Deleuze constrói uma ideia de imagem cujas características são as relações entre as forças externas que, provocando encontros, fazem o pensamento se movimentar e provocam o pensar. O que nos faz pensar é o signo, assegura Deleuze, que é objeto de encontro e, por isso mesmo, está atento às relações entre os signos, ao pensamento e à criação. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Pensar é romper com a passividade e sofrer as ações de forças externas. Pensar é explicar, interpretar, desenvolver, decifrar e traduzir signos.

Nessa perspectiva, Deleuze se preocupa com os signos do cinema, propondo investigar *como* pensa e *o que* pensa o cinema. Nas reflexões sobre a imagem-movimento, o filósofo observa a possibilidade de criação de conceitos específicos do cinema e do equívoco cometido por aqueles que estudam o cinema transpondo mecanicamente para esse campo os conceitos construídos pela linguística ou por outro campo do conhecimento. O que Deleuze propõe não é uma história das imagens do cinema, mas uma classificação dos signos imagéticos, observando como a percepção proporcionada pelas imagens fílmicas difere da percepção natural. Difere essencialmente porque o cinema tem mobilidade em seus centros, estabelecendo uma complementaridade entre percepção objetiva e subjetiva. É dessa complementaridade que Deleuze faz emergir as três variações, ou três *avatares* da imagem-movimento: a imagem-percepção, a imagem-afecção e a imagem-ação.

Como a questão da percepção proporcionada pelas imagens fílmicas está implicada na formas de agenciamentos e na educabilidade das imagens cinematográficas? Nas considerações de Deleuze sobre as variações da imagem-movimento talvez possamos encontrar pistas para responder a tal questão.

A imagem-percepção, para o autor, é constituída pela complementaridade entre percepção objetiva e subjetiva. Nesse movimento, Deleuze apresenta os aspectos materiais da formação da subjetividade e da relação dos sujeitos com as coisas. O filósofo francês dimensiona filosoficamente a percepção, observando, com o cinema, que o objeto e a percepção do objeto são faces complementares do processo de percepção. A percepção do

objeto é a mesma imagem, porém reportada a outra imagem, a uma imagem-referência e especial, que só reteria uma ação parcial ou uma face do objeto. Isso permite concluir que a percepção natural é *subtrativa*. Perceber é subtrair, na medida em que só percebemos o que nos interessa na coisa, o que salta do encontro entre o sujeito e o objeto. Assim sendo, a distinção entre objetos / coisas e a percepção é apenas uma distinção de direito, não de fato. Para a filosofia de Deleuze, os objetos e sua percepção são interdependentes e indissociáveis.

Na perspectiva dessa análise, a imagem-percepção ocupa a nervura do cinema clássico e a percepção, representada pelos planos, enquadramentos, sons, cortes e pela montagem, está na gênese do processo cinematográfico. Para definir a imagem-percepção, Deleuze distingue percepção objetiva e subjetiva, estabelecendo a relação entre elas. A percepção objetiva é aquela em que todas as imagens variam umas em relação às outras em todas as suas faces e em todas as suas partes, enquanto a percepção subjetiva é aquela em que as imagens variam com relação a uma imagem central e privilegiada. Deleuze observa as variações na imagem-percepção a partir da análise do cinema francês anterior à 2ª. Guerra Mundial e do cinema russo de Dziga Vertov<sup>41</sup>. Para ele,

o que a montagem faz, segundo Vertov, é trazer a percepção para as coisas, colocar a percepção na matéria, de tal modo que qualquer ponto do espaço perceba todos os pontos sobre os quais ele age ou quem age sobre ele, tão longe quanto se estendem suas ações e reações (DELEUZE, 1985, p. 111).

Se a imagem-percepção se relaciona com o enquadramento cinematográfico, a imagem-afecção – segunda variação da imagem-movimento – se relaciona com o primeiro plano, mais especificamente, com o *close* e o rosto. “A imagem-afecção é o *close*, e o *close* é o rosto” (DELEUZE, 1985, p.100). Dizer que o *close* é o rosto significa que há *closes* não unicamente de rosto, mas de muitas outras coisas. Para Deleuze, todo *close* é um rosto, qualquer que seja o foco da câmera, e todo primeiro plano é um rosto. A câmera do cinema transforma o rosto em paisagem, em *rostidade*, na medida em que capta seus devires. O rosto faz parte do corpo, mas é *transgrediente* a ele, pois comporta inúmeras facetas em uma mesma face; comporta

---

<sup>41</sup> Dziga Vertov (1896-1954), cineasta russo, foi documentarista e jornalista, sendo o grande precursor do cinema direto, na sua versão de cinema verdade. Escreveu inúmeros artigos sobre a teoria do cinema, defendendo o Kino-Pravda (cinema-verdade) e inspirando futuras teorias e práticas numa área fundamental do cinema: o contato direto do olho da câmera com o evento filmado, a verdadeira realidade, ao contrário da ficção. Vertov foi um dos primeiros cineastas russos a usar técnicas de animação e a desenvolver os princípios fundamentais da montagem no cinema, contribuindo para a criação da linguagem cinematográfica. Para ele, a montagem é a alma do filme, o motor de sua estética e de seu sentido. O trabalho do cineasta russo influenciou, nos anos 1960, o cinema direto impulsionado pelo desenvolvimento das técnicas de filmagem com câmeras leves e som síncrono.

infindáveis rostos em um só; instaura um corpo-sem-órgãos. O rosto (*close*) no cinema não é parte, é todo, é criador de sentidos e expressão criadora para o foco da câmera.

Da análise do primeiro plano cinematográfico emerge, no pensamento de Deleuze, o conceito de espaço-qualquer. Se o primeiro plano extrai o rosto de qualquer coordenada espaço-temporal, o *close* traz consigo um espaço-tempo que lhe é próprio. Espaço que escapa de suas coordenadas e relações métricas e se torna espaço-qualquer (1985): constitui-se no principal material genético para a imagem-afecção.

Se a imagem-afecção é idealista e aspira à ideia e ao pensamento, a imagem-ação (terceiro avatar da imagem-movimento) aspira à verdade e ao princípio da não contradição como componente essencial da narrativa do cinema. Na imagem-ação, as potências e as qualidades se atualizam, ou se efetuam, em um meio, isto é, em estado de coisas, em espaços-tempos determinados, geográficos, históricos e sociais. E os afetos se encarnam em comportamentos, ou seja, em ações que fazem passar de uma situação a outra, respondendo a uma situação para tentar modificá-la. Como diz Machado (2009, p. 265), “é o realismo do cinema, como relação de meios e comportamentos: meios que atualizam comportamentos que encarnam. A imagem-ação é a relação variável entre os dois”.

A imagem-ação do cinema tem como uma de suas características considerar o meio, com a função de atualizar várias qualidades e potências humanas, fazendo com que se tornem forças atuantes sobre os personagens. Forças que criam situações nas quais os personagens são tomados, fazendo-os reagir e responder com uma ação a essa situação: o resultado é uma situação modificada. Para esse encadeamento sensório-motor, Deleuze propõe a fórmula Situação/Ação/Situação (S-A-S), identificada nos filmes documentários, em filmes psicossociais como *Scarface(1932)*<sup>42</sup> ou em *westerns*, como nos filmes de John Ford<sup>43</sup>.

Segundo Deleuze, a imagem-ação, além da fórmula S-A-S, tem outro aspecto que ele vai chamar de pequena-forma. A pequena forma vai da ação à situação e novamente a uma nova ação. É um esquema sensório-motor invertido, tipo de imagem que tem dois polos. O primeiro é o caso em que uma ação desvela uma situação que não é dada. O outro é o da equivocidade da distância, em que a diferença muito pequena na ação, ou entre duas ações, pressupõe uma distância muito grande entre as duas situações. Como gêneros dessa pequena-

---

<sup>42</sup> *Scarface*: A Vergonha de uma Nação. Filme de Howard Hawks; EUA, 1932.

<sup>43</sup> John Ford (1895-1973) foi um dos cineastas que conferiu status épico e artístico ao faroeste americano, criando um universo pessoal e identificável, essencial na cultura americana. Um de seus filmes mais emblemáticos foi “No tempo das diligências”, de 1939.

forma, Deleuze aponta a comédia de costumes, os filmes de época, policiais e o *neowestern*, de Sam Peckinpah<sup>44</sup> e Artur Penn<sup>45</sup>.

Nas primeiras décadas do século XX, o desenvolvimento da técnica possibilitou a separação da câmera do projetor, permitindo a transição do cinematógrafo para o cinema<sup>46</sup>, com a construção de uma narrativa a partir dos filmes de Griffith, os truques de Méliès e da montagem de Vertov e de Einseinstein. Da mesma forma, depois da Segunda Guerra, o desenvolvimento tecnológico-industrial contribuiu para a crise da imagem-ação, abrindo espaço para um cinema novo, com novos signos imagéticos. Com a tecnologia barateando os custos da produção cinematográfica, uma transformação substancial se processa no cinema, especialmente no cinema francês, no italiano e no brasileiro. Até aquela época, o cinema era feito por técnicos dos grandes estúdios, financiados pelo grande capital investido em equipamentos e insumos. A partir daí, o cinema também passa a ser feito por quem pensava o cinema. A tecnologia colocou a câmera na mão, bastava uma ideia cinematográfica na cabeça para a criação de situações óticas e sonoras.

É nesse contexto que ocorre o que Deleuze observa como desmoronamento do sistema sensorio-motor, permitindo o surgimento de situações óticas e sonoras puras e de uma imagem direta do tempo. A imagem-movimento do cinema clássico constituía já, em alguns casos, um todo aberto da imagem, ainda que este todo estivesse governado por uma lógica de associação e de atração entre as imagens concebidas sobre o modelo da ação-reação. No cinema chamado moderno por Deleuze, cada imagem sai efetivamente da vida e para ela retorna, apesar do papel decisivo ser assumido pelo interstício, pelo intervalo entre as imagens.

Analisando a crise da imagem-movimento, Deleuze toma o cinema de Hitchcock como exemplo privilegiado porque, de certa forma, seus filmes sintetizam toda a gênese da imagem-movimento. O cineasta britânico integra os jogos de sombras e luzes; a construção de espaço-qualquer, onde as qualidades puras constituem um plano de acontecimento<sup>47</sup> e um grande esquema de ação, fundado sobre o ciclo ação/situação/ação. Hitchcock filma as relações, ao

---

<sup>44</sup> Sam Peckinpah (1925-1984) é o diretor de cinema associado ao aumento da violência nas telas de Hollywood. Para o crítico Ronald Bergan (2007), seus filmes líricos revelam o desencanto e os seus faroestes, a degradação moral.

<sup>45</sup> Arthur Penn dirigiu “Pequeno Grande Homem” (1970), considerado uma espécie de faroeste revisionista.

<sup>46</sup> Pré-cinema se refere ao tempo em que a câmera era imóvel e captava panorâmicas em plano único. No pré-cinema não há estrutura narrativa e os filmes são mais documentários.

<sup>47</sup> Por exemplo, o branco de um copo de leite em “Suspeita” (HITCHCOK, 1941) ou de um campo de neve como em “Quando Fala o Coração” (HITCHCOK, 1945).

integrar todos esses elementos, criando as “imagens-mentais”. O objeto de seu cinema são os grandes jogos de equilíbrio e desequilíbrio que se constroem em torno de algumas relações paradigmáticas, tais como a relação inocente/culpado ou a dramaturgia da troca de crimes. Hitchcock foi o introdutor das imagens-mentais no cinema. No final de seus filmes, quase sempre se tem a impressão da exposição de um raciocínio. Assim, a atenção, presa à trama, nunca se dispersa.

Se o cinema de Hitchcock representa o coroamento da imagem-movimento, devido à sua capacidade de integração de todos os seus elementos transgredientes, representa também o momento em que ela entra em crise. Momento em que o esquema sensorial que liga situação-reação se quebra, levando-nos ao mundo de situações óticas puras. A mecânica da imagem-ação provoca situações de ruptura sensório-motora, expondo a crise da lógica da imagem-movimento. É o caso, citado por Deleuze, dos filmes “*Janela Indiscreta*” (1954), no qual o caçador de imagens Jeff, que sofre de paralisia motora, com a perna engessada, torna-se *voyeur* daquilo que se passa do outro lado da rua e do filme “*Vertigo*” (1958), em que o investigador Scotie é incapaz de perseguir o bandido que investiga, pois, na altura do telhado, é tomado por uma vertigem que o impede de desmascarar o assassinato maquiado de suicídio. Os filmes citados e analisados por Deleuze expressam o movimento de devolução da percepção às imagens, na medida em que o cineasta as arranca do estado de corpos para colocá-las no plano puro do acontecimento, dando-lhes um encadeamento-em-pensamento.

Hitchcock inventou a imagem-mental, que toma por objeto percepções fora da percepção, isto é, os objetos do pensamento. O criador de *Psicose* (1960), para Deleuze, antecipa o cinema moderno, transformando o cineasta em pensador que produz pensamento através do cinema. Dessa forma, as características da imagem-mental denotam a crise do cinema clássico, erigido na trama da imagem-ação. O mistério é substituído pelo suspense com a técnica da antecipação na narrativa, de modo que o espectador sabe do acontecimento antes do herói. O público participa do clima instalado pela tessitura dramática do filme: o público é implicado no filme. Hitchcock abriu caminho para a emergência da imagem-tempo do cinema moderno com uma filmografia caracterizada por narrativas nas quais ações, afecções e percepções são enredadas em um grupo de situações que escapam ao sensório-motor.

A imagem-tempo representa a pura imagem temporal e não mais uma imagem indireta do tempo. O real, na imagem-tempo, não é mais representado ou reproduzido, mas visado. A narratividade é substituída pela descrição. Se o cinema clássico é representacional e suas

imagens estão presas ao modelo da *reconhecimento*, o cinema moderno, para Deleuze, liberta o tempo do movimento, permitindo imagens de novos ângulos do real. Essa acepção inventa novos procedimentos e novas relações com os planos de tempo e espaço no cinema, o que permite o abandono do *flash-back* e do extracampo.

O cinema moderno contém elementos que possibilitam a discussão de um problema ontológico: como reverter a imagem dogmática do pensamento? Foi com o Neorealismo italiano e com o cinema francês da *Nouvelle Vague*<sup>48</sup> que surgiram as situações óticas e sonoras puras, distintas das situações sensório-motoras da imagem-ação. Tanto os filmes do Neorealismo italiano (Rossellini, Antonioni, Fellini, De Sica etc.) quanto os filmes franceses de Resnais, Bresson e Godard privilegiam o pensamento pela ruptura com o esquema sensório-motor, impedindo a percepção de se prolongar em ação para relacioná-la diretamente com o pensamento e o tempo. Para Roberto Machado,

Deleuze considera o cinema italiano e francês do pós-guerra marco da substituição do cinema de ação pelo cinema de vidência, ou seja, um cinema orientado para o exercício transcendental da faculdade de sentir que suspende o reconhecimento sensório-motor, ou a percepção de clichês, proporcionando um conhecimento e uma ação revolucionários (MACHADO, 2009, p. 273).

Em seus estudos, Deleuze observa, de um lado, que o cinema clássico fez emergir a imagem-percepção, a imagem-afecção e a imagem-ação e, de outro lado, o cinema moderno apresenta nova configuração de signos que não advêm mais de situações sensório-motoras. Sua intenção não é se aproximar das análises que caracterizam o cinema moderno por seu conteúdo social ou por ele apresentar uma nova forma dispersiva de realidade. A intenção do autor é outra, voltada para a tentativa de deixar evidente que, na passagem do cinema clássico ao moderno, o problema que se coloca é de ordem filosófica e ontológica, não estética. Trata-se da compreensão *do que é* o cinema e não apenas *como é* o cinema. As imagens-tempo são fruto de um deslocamento da percepção: da situação sensório-motora para situação ótica pura, fazendo emergir novos signos que correspondem à situação ótica, revertendo o modelo cognitivo. Para Deleuze:

Vemos, sofreremos mais ou menos uma poderosa organização da miséria e da opressão. E não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais

---

<sup>48</sup> Talvez o maior impulso às mudanças na forma de fazer filmes se deva à *Nouvelle Vague*, movimento de jovens críticos da influente revista *Cahiers du Cinema*, que, revitalizando o cinema francês, posicionou-se contra o tom solene dos filmes de então, passando a produzir seus próprios filmes com novos métodos e novos temas. O movimento francês influenciou o cinema de diversas partes do mundo, especialmente o cinema italiano de Federico Fellini, Luchino Visconti, Antonioni, Pasolini e Rossellini, que promoveram uma mudança radical no cinema tradicional, visando a um novo realismo para as imagens.



coisas, suportá-las ou aprová-las, comportando-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gestos. Temos esquemas para nos desviar quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, para assimilar quando é belo demais... Como diz Bergson, não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, só percebemos o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto, geralmente percebemos apenas clichês. Mas, se nossos esquemas sensório-motores se bloqueiam ou se interrompem, um outro tipo de imagem pode aparecer: uma imagem ótico-sonora pura, a imagem inteira e sem metáfora, que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, em seu excesso de horror ou de beleza, em seu caráter radical ou injustificável, pois não tem mais que ser 'justificada' como bem ou como mal. Esse foi o problema sobre o qual nosso estudo precedente se encerrou: extrair dos clichês uma verdadeira imagem (DELEUZE, 1985, p. 31-32).

Deleuze aprofunda seu conceito de imagem-tempo ao criar, com base na teoria da percepção de Bergson, o conceito de *imagem-cristal*. Segundo Vasconcellos (2006), em Bergson, a percepção está para o *atual*, assim como a lembrança está para o *virtual*. Assim, a atenção é um processo de atualização das virtualidades, quando novamente cria o objeto percebido e os sistemas aos quais ele se pode ligar. Em Bergson, a memória não consiste em uma regressão do presente ao passado empírico, pois as lembranças estariam elípticamente organizadas, entrecruzando-se de forma simultânea, até que os estímulos do mundo conduzissem tais lembranças às suas atualizações. Essas atualizações seriam fruto de encontros entre corpos, da interseção de afetos num circuito caleidoscópico de imagens, sem um ponto de referência, de forma enlouquecida e aberrante, como se os objetos, em vez de serem percebidos, percebessem-nos, permitindo-nos a realidade. Para Bergson

temos consciência de um ato *sui generis* pelo qual nos afastamos do presente para nos recolocar, primeiro, no passado em geral e, depois, numa certa região do passado, trabalho de tenteios, análogo ao ajuste de foco de um aparelho fotográfico. Mas nossa lembrança permanece em estado virtual; dispomo-nos assim apenas em recebê-la, adotando a atitude apropriada. Pouco a pouco, ela aparece como uma névoa que se condensasse; de virtual, passa ao estado atual (BERGSON, apud MACHADO, 2009, p. 279).

No pensamento de Deleuze, a imagem-cristal é a percepção maior da relação entre o atual e o virtual. Virtualidade é o tempo libertado das amarras da metafísica. É o tempo como passado puro e o presente como atualização de virtualidades na distensão e contração do tempo. Passado e presente não são dois momentos sucessivos do tempo, mas dois elementos coexistentes ou coetâneos.

O passado não sucede ao presente que ele não é mais, que ele deixou de ser. O passado, como passado puro, passado em si, ou o em si do passado, não é um antigo presente; ele coexiste com o presente que ele foi. O passado está

entre dois presentes: o presente que ele foi e o atual presente em relação ao qual ele agora é passado. Mas ele se constitui não antes, e sim ao mesmo tempo em que o presente que ele foi e o novo presente em relação ao qual ele é agora passado, o presente atual. Um presente nunca passaria se não fosse ao mesmo tempo passado e presente; um passado nunca se constituiria se não tivesse sido antes constituído ao mesmo tempo em que foi presente. O tempo desdobra-se, divide-se, diferencia-se a cada instante em presente e passado; presente que passa e passado que se conserva. O passado não existe, mas não deixa de ser; ele insiste, consiste, ele é a condição, o fundamento da passagem do tempo ou dos presentes; é o elemento puro do tempo que explica que o presente passe (MACHADO, 2009, p. 277).

Na imagem-cristal, para Deleuze, está a fundação de um tempo além do cronológico, sucessivo, empírico e subordinado ao movimento, um tempo simultâneo, ontológico, o tempo em pessoa, tempo em estado puro e como forma imutável do que muda. Tempo como coexistência e não como sucessão relacionada à distância e ao espaço. O tempo deixa de ser pensado como uma linha para se tornar um fluxo de memória com múltiplas coexistências virtuais. No cinema moderno da imagem-cristal, o que o visionário e o vidente veem no cristal é o tempo, é o jorro do tempo como desdobramento, o tempo em sua diferenciação, como cisão em presente e passado: presente que passa e passado que se conserva. Passado e presente são dois elementos que coexistem: um presente que não cessa de passar e um passado que não cessa de ser para o qual todos os “presentes” passam.

As ideias de Deleuze sobre o cinema não tratam de uma classificação capaz de mensurar a superioridade de um cinema sobre outro. Para ele,

O cinema moderno não é alguma coisa mais bela, mais profunda, nem mais verdadeira; é outra coisa. Não há hierarquia em termos de pior, ou melhor, entre o cinema clássico e o cinema moderno, entre a imagem-movimento e a imagem-tempo (DELEUZE, 1985, p. 58).

No entanto, observa Machado (2009), a imagem-tempo do cinema moderno corresponde muito mais às concepções deleuzianas do pensamento, sendo superior, quanto à expressão de um pensamento da diferença, pelas seguintes razões:

Primeiro, seu elogio a Orson Welles por produzir uma mutação cinematográfica e metafísica em relação ao ideal de verdade a que a imagem-movimento está sujeita, ao valorizar as potências do falso, pois o movimento permanece conforme à verdade enquanto apresenta invariantes. Isso faz de Orson Welles o Nietzsche do cinema, elogio supremo. Segundo, a importância que dá ao neo-realismo por substituir o cinema de ação por um cinema de voyance, de vidência. Terceiro o fato de Deleuze dizer explicitamente que um cinema que não cria imagens-tempo diretas não atingiu a sua essência. Se a imagem-tempo é a essência do cinema é porque mostra o tempo diretamente, enquanto na imagem-movimento o tempo só aparece indiretamente, através do movimento. Quarto, a maneira como relaciona o cinema clássico a um regime orgânico e o cinema moderno a um regime cristalino da descrição, narração, narrativa. Isto indica uma

correspondência entre a imagem-tempo e a recusa do orgânico, tão cara à filosofia de Deleuze (...) finalmente, a razão mais evidente é o fato de Deleuze relacionar o cinema clássico com a associação e o cinema moderno com o interstício. É o interstício que é primeiro em relação à associação, ou a diferença irreduzível que permite escalonar as semelhanças (...) é o método do ENTRE, entre duas imagens, que conjura todo o cinema do UM. É o método do E, isto e mais aquilo, que conjura todo o cinema do SER=é (...) quando o todo se torna a potência do de-fora que passa no interstício, ele é a apresentação direta do tempo, ou a continuidade que se concilia com a sequência de pontos racionais segundo relações de tempo não cronológicas. Portanto, contrariamente ao cinema clássico, o cinema moderno é, para Deleuze, um pensamento da diferença em toda sua expressão (Idem, p. 296).

Mesmo considerando a importância especial atribuída por Deleuze ao cinema moderno, é preciso considerar que a classificação pretendida das imagens do cinema é, como diz Rancière (2001), a história da restituição das imagens-mundo a elas mesmas. E Rancière (2001) lança a questão:

Se a imagem-tempo se situa além da ruptura do esquema sensorio-motor, suas propriedades já não estariam presentes na constituição da imagem-movimento, e mais precisamente no trabalho da imagem-afecção que constitui uma ordem de acontecimentos puros, separados das qualidades intensivas dos estados dos corpos? (RANCIÈRE, 2001, p. 8)

Com Rancière, é possível concluir que a imagem-movimento e a imagem-tempo não são, de forma alguma, dois tipos opostos de imagens, correspondentes a duas eras do cinema, mas dois pontos de vista sobre a imagem. O cinema das últimas décadas do século XX e da primeira década do seu sucedâneo demonstra como é possível a mescla das imagens-movimento com as imagens-tempo. O próprio cinema americano – de Scorsese, Spielberg, Cameron, Woody Allen<sup>49</sup> e tantos outros a partir dos anos 1990 – promove uma onda de filmes, capitalizando as limitações do sistema digital, no estilo cinema-verdade. Demonstra o quanto o cinema é uma arte autorreferente e como as várias formas de narrativas mesclam o sistema orgânico do movimento às características do sistema inorgânico do pensamento.

A relação singular de Deleuze com o cinema permite identificar o significativo problema que o cinema impõe ao pensamento e à cultura contemporâneos em função do lugar particular que ocupa no contexto das artes na atualidade. O cinema cria um novo regime estético da arte que se opõe ao regime representativo clássico, na medida em que pressupõe

---

<sup>49</sup> São alguns diretores considerados da Nova Hollywood. Muitos deles tinham-se formado em faculdades de cinema nos anos 1960 e, com a crise dos grandes estúdios na década seguinte, organizaram produtoras independentes para atingir um público que demonstrava crescente aversão aos valores tradicionais da cultura americana. Esses cineastas, com seus filmes independentes, conseguiram um relaxamento do Código de Produção nos EUA, reduzindo as restrições a temas, linguagem e comportamento, além de satisfazerem às demandas da juventude, ansiosa por novos valores.

uma ideia diferente sobre a obra de arte. No modelo representativo, o trabalho da arte é pensado sobre o modelo da forma ativa que se impõe à matéria inerte a fim de submetê-la ao fim da representação. No modelo estético do cinema, essa ideia de imposição voluntária de uma forma a uma matéria é recusada. A potência da obra passa a se assemelhar a uma identidade dos contrários, à identidade do ativo e do passivo, do intencional e do não-intencional. O cinema é, por seu próprio dispositivo material, a encarnação literal dessa unidade dos contrários, a união do olho passivo e automático da câmera com o olho consciente do cineasta.

Na verdade, como observa Rancière (2001, p. 8), muitas vezes, entre o filme clássico e o moderno, o que existe é outra forma de dizer a mesma coisa.

Mas esta outra forma induz a uma lógica bem diferente. Se é preciso dar às coisas uma potência perceptiva que elas já “têm”, é porque elas a perderam. E se elas a perderam é por uma razão bem precisa: é porque a fosforescência das imagens do mundo e seus movimentos em todos os sentidos foram interrompidos por essa imagem opaca que se chama cérebro humano. Este confiscou para si o intervalo entre ação e reação. A partir desse intervalo, ele se institui como centro do mundo. Constitui um mundo de imagens para seu uso: um mundo de informações à sua disposição, a partir das quais ele constrói seus esquemas motores, orienta seus movimentos e faz do mundo físico uma imensa maquinaria de causas e efeitos que devem passar dos meios aos fins (...) a história da arte cinematográfica é a história de uma redenção. O trabalho da arte em geral desfaz o trabalho comum do cérebro humano, dessa imagem particular que se institui como centro do universo das imagens.

Mesmo que a oposição entre a imagem-movimento e a imagem-tempo seja falsa ou fictícia, na medida em que sua relação parece muito com mais uma espiral infinita, o propósito de Deleuze, ao distingui-las, é refletir sobre a quase indiscernibilidade entre uma lógica da imagem-movimento e uma lógica da imagem-tempo. Entre uma montagem e uma linguagem cinematográfica que pode orientar os espaços e as sequências filmicas segundo o esquema sensorio-motor, condicionando o espectador a se identificar com e através das posições de subjetividade construídas pelo filme, ou que, de outra forma, pode provocar e interpelar o espectador enquanto sujeito, desorientando-o.

Com a teoria deleuziana, ficou em evidência a dialética constitutiva das imagens que o cinema cria/produz: a sétima arte promove a identidade entre o pensado e o não-pensado e define a imagem contemporânea da arte e do pensamento. Assim como essa dialética fragiliza a tentativa de se estabelecer fronteira, separando o cinema clássico do cinema moderno, também aproxima o cinema, de forma inexorável, da reflexão educacional, foco central de meu interesse investigativo.

Deleuze não escreveu sobre educação, mas seu pensamento, na medida em que busca uma filosofia imanente e um pensamento do acontecimento, uma filosofia dos atos da vida, permite, como quer Gallo (2008), um deslocamento e uma reterritorialização de conceitos filosóficos para o campo da educação. Gallo (2008) desterritorializa conceitos de Deleuze para pensar a educação como *acontecimento*, como conjunto de acontecimentos.

Se entendida como *acontecimento*, ao invés de estar pautada no esforço na construção de uma identidade única sob argumento de se tornar científica, sucumbindo ao mito da verdade, a prática educacional é arena de opiniões e campo que prima pela multiplicidade de saberes, atravessada que é pela ciência, pela arte e pela filosofia.

De toda forma, com base no pensamento de Deleuze, podemos concluir com Gallo para quem:

(...) aprender está para além de qualquer controle, é tarefa infinita e nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender. O método, na atividade escolar, é o meio de regulação e manifestação do senso comum, realização de uma *Cogitatio Natura* enquanto a atenção à cultura e às manifestações estéticas é abrir-se para o movimento de aprender encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento com todas as violências e crueldades necessárias (GALLO, 2008, p. 65-66).

É nessa perspectiva que o cinema pode se projetar no trabalho escolar, devido à sua potência como arte, linguagem e expressão da cultura contemporânea. Se o saber baseado na tecnologia da escrita é marcado pelo viés da interpretação da realidade, fundando uma noção de verdade que diz respeito à adequação da ideia à coisa mesma, as imagens do cinema conflitam e destroem esses paradigmas, fazendo surgir novas perspectivas para o pensamento. O cinema afasta-se do uno e do verdadeiro; prima como a arte da falsificação, entendendo falsificação no escopo do pensamento de Gilles Deleuze. O cinema é construído nas potencialidades do falso e Deleuze atualiza a previsão do crítico francês André Bazin que, desde cedo, mostrou que a questão do cinema é, na realidade, o problema do *Ser*.

O que pode, então, ser inferido a partir da leitura dos textos de Deleuze é que pensar por imagens é o que confere ao cinema um diferencial. Deleuze pensa a natureza da imagem por meio das categorias imagem-movimento e imagem-tempo, utilizando-se das possibilidades da linguagem cinematográfica para estabelecer um pensamento *do* cinema.

Julio Cabrera (2006), filósofo também interessado no diálogo sistematizado entre filosofia e cinema, aproxima-se do pensamento de Deleuze quando confere ao cinema a capacidade de filosofar e, assim como Deleuze, percebe que o cinema propõe “pensar com a emoção”. Entretanto, diferente de Deleuze, que cria uma filosofia *do* cinema, Cabrera (2006)

defende que o cinema pensa por via da categoria conceito-imagem, utilizando-se da exposição cinematográfica como forma de pensamento, sem se ater à estética, dando-nos a ideia de um *cinema filosófico* em que

os conceitos-imagem procuram produzir em alguém um impacto emocional que, ao mesmo tempo, diga algo a respeito do mundo, do ser humano, e que tenha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional (CABRERA, 2006, p. 21-22).

Aliar o *ouvir* ao *olhar* não seria a questão crucial para dar sentido a uma educação de uma época fundada na percepção audiovisual, que se traduz, de certa forma, na experiência do cinema que vê e ouve, além de simplesmente ser visto e ouvido? A partir de Deleuze podemos considerar que mais que um espaço visual, as imagens cinematográficas criam uma janela, um campo de percepção que as transcende. O cinema realiza um tipo de educação de sensibilidade que a vida real não é capaz de realizar. Os filmes se prestam à educação do olhar e têm implicações estéticas e éticas, pois criam um regime para a arte que se opõe ao regime representativo, a uma educação vista como ponto de partida: ou para a repetição das mesmas histórias ou para a criação de um repertório de possíveis narrações que cada espectador deseja realizar.

### **3.2. Excedente na visão cinematográfica: percursos bakhtinianos**

Também para Bakhtin (2003, p.29), e em acordo com o que aferimos do pensamento de Deleuze, “na arte não há filosofia, mas o ato de filosofar; não há o conhecimento, mas o processo de cognição”. Como afirma Cristovão Tezza (2003, p. 36),

(...) Para o Círculo de Bakhtin, a definição do que é ou não é poético é um dado histórico e não uma categoria transcendente – do ponto de vista lingüístico, cada elemento formal da linguagem possui idêntico potencial artístico. Na sua ótima síntese, “só a enunciação pode ser bela” – ou seja, é a vida concreta, dialógica, da linguagem, que dará ou não os contornos da literatura... a palavra já entra na arte carregada de intenções, opiniões, traços sociais, com todas as marcas de seu território valorativo.

Sendo assim, a tarefa da estética deve ser a especificação de uma obra artística no universo das enunciações sociais, no território em que palavras e imagens significam concretamente e jamais nas supostas propriedades de um sistema abstrato. Assim como o escritor, o cineasta, quando cria imagens, não seleciona um sistema abstrato de possibilidades

imagéticas; seleciona, isso sim, as avaliações sociais implícitas em cada imagem, ou em cada palavra, em se tratando do escritor.

Apesar do grande potencial teórico para a compreensão do ato estético, especialmente da estética do cinema, a obra de Bakhtin é ainda pouco explorada nesse campo. Robert Stam, importante crítico e pesquisador norte-americano, é um dos estudiosos que se debruçam sobre o potencial teórico da obra de Bakhtin para as análises fílmicas. Para esse autor:

(...) a teoria do cinema é o que Bakhtin chamará de um “enunciado historicamente localizado” e reconhece que as ideias de teóricos de um determinado período histórico podem produzir seus frutos muito posteriormente. Quem poderia adivinhar que as ideias filosóficas de Bergson ressurgiriam um século mais tarde na obra de Gilles Deleuze. Os trabalhos do Circulo de Bakhtin foram publicados nos anos 20, mas as ideias bakhtinianas somente vieram a “penetrar” na teoria nos anos 60/70, quando uma avaliação retrospectiva definiu-o como um “proto-pós-estruturalista” (STAM, 2003, p. 17).

Stam (2003) ancora suas reflexões teóricas e estéticas sobre o cinema referenciado, principalmente, em duas obras de Bakhtin: *Escritos sobre Rabelais(1930)* e *Problemas da poética de Dostoievski(1929)*. A partir dessas obras, Stam (2003) discute as heranças que a teoria do cinema incorporou, especialmente a concepção do realismo artístico. O “realismo”, um termo surpreendentemente elástico e contestado, ingressa na teoria do cinema sobrecarregado das incrustações milenares dos debates precedentes na filosofia e na literatura. A filosofia clássica fazia a distinção entre o realismo platônico – afirmação da existência absoluta e objetiva de universais, ou seja, a crença de que formas, essências e abstrações como “beleza” e “verdade” existem independente da percepção humana – e o realismo aristotélico – entendimento de que os universais somente têm existência nos objetos do mundo exterior e não em um domínio extramaterial de essências. O termo realismo é confuso, pois os usos e significados filosóficos, tradicionalmente, fazem-no parecer diametralmente oposto ao “senso comum” do realismo: a crença objetiva dos fatos e a tentativa de enxergá-los sem idealizações.

Para situar o debate estético no interior da teoria do cinema, questionando se ele deve ser narrativo ou antinarrativo, realista ou antirrealista, enfim, focar sua relação com o modernismo artístico que se institucionalizara no século XX, tendo como interesse central uma arte não representacional, caracterizada pela abstração, fragmentação e agressão, Stam

(2003), com os estudos de Bakhtin sobre Rabelais<sup>50</sup>, sugere que as manifestações estéticas são produto de uma cultura e de um momento histórico específicos, constituindo-se como uma das muitas possibilidades de expressão possíveis. Conforme teorizado por Bakhtin nos estudos sobre a obra de Rabelais, o realismo grotesco do carnaval medieval inverte a estética convencional e elabora um novo tipo de beleza popular, rebelde e convulsiva, “que ousa revelar o grotesco dos poderosos e a beleza latente do vulgar” (BAKHTIN, 2010, p.8). No carnaval, todas as distinções hierárquicas, todas as barreiras, normas e proibições são temporariamente suspensas, estabelecendo uma espécie de comunicação qualitativamente diferente, fundada no contato íntimo livre e familiar. A gargalhada, para Bakhtin, na alegria cósmica do carnaval, possui um intenso significado filosófico e constitui uma perspectiva particular sobre a experiência, não menos profunda que a seriedade.

Stam (2003) busca também referências no texto em que Bakhtin examina a “sátira menipeia”<sup>51</sup>, um gênero artístico trans-histórico relacionado com uma visão carnavalesca do mundo que se diferencia por seus personagens oximorônicos<sup>52</sup>, pelos estilos múltiplos, pela violação das normas de etiqueta e pela confrontação cômica de pontos de vista filosóficos. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Stam observa que

(...) mesmo que originalmente não tenha sido concebida como um instrumento para a análise fílmica, a categoria da *menipeia* é capaz de desprovincianizar o discurso crítico cinematográfico comprometido com as convenções de verossimilhança do século XX (STAM, 2003, p. 30).

Além dos textos bakhtinianos trabalhados por Stam, em cuja leitura o autor encontrou grande riqueza de possibilidades teóricas para a compreensão do cinema como instrumento artístico-cultural, também os ensaios “*Para uma Filosofia do Ato*” e “*O Autor e o Herói na*

---

<sup>50</sup> François Rabelais (1484-1553), padre, médico e escritor francês do Renascimento, foi autor das obras primas cômicas Gargantua e Pantagruel que exploram lendas populares, farsas, romances, bem como obras clássicas. A exuberância de sua criatividade e o brilho de sua obra transbordaram da literatura francesa para a literatura universal, colocando-se, através dos tempos, como uma fonte inesgotável de ideais libertários.

<sup>51</sup> De acordo com Robert Stam, no capítulo “Particularidades do Gênero” do texto *Problemas da Poética de Dostoiévski*, “Bakhtin delinea as estratégias polifônicas artísticas de Dostoiévski desde os gêneros “cômico-sérios” do passado, como o diálogo de Sócrates e, sobretudo, a **sátira menipeia**. Batizada a partir do nome do filósofo Manipo de Gádara (século III a.C.), que deu ao gênero sua forma definitiva, o gênero já existia desde a época de Sócrates. Os exemplos citados por Bakhtin são o *Satiricon*, de Petrónio, as *Metamorfoses*, de Apuleio e *Consolação da Filosofia*, de Boécio. A *Sátira Menipeia*, para Bakhtin, está profundamente enraizada na percepção carnavalesca do mundo e abre caminho para a polifonia artística e a “carnavalização” literária” (STAM, 1992, p. 38).

<sup>52</sup> Stam (1992) toma como exemplo os personagens Macunaíma (do romance de Mario de Andrade) e Zelig, personagem do filme de Woody Allen. Ambos são personagens-suma, uma polifonia de possibilidades humanas, ambos testam a noção de camaleonismo enquanto metáfora da experiência humana (STAM, 1992 p.40).



*Atividade Estética*” são de grande vitalidade proteica para o exercício de pensar a arte do cinema e o seu potencial formativo e educativo.

Primeiro, pelo que os textos significam no contexto da obra de Bakhtin<sup>53</sup>. Para Amorim (2006), o texto “*Para uma Filosofia do Ato*” apresenta um projeto que se realizaria ao longo da obra do pensador russo. É um texto que difere dos demais por ser inteiramente filosófico e dedicado à questão da ética. Aliás, para Ponzio (2008), ambos os textos, tanto *O Autor e Herói na Atividade Estética* quanto *Para uma Filosofia do Ato*, são parte de um mesmo projeto de pesquisa, sendo um a continuação do outro. Ponzio (2008) está de acordo com Marília Amorim (2006) quando afirma que, nesses textos, que iluminam o perfil do conjunto da obra de Bakhtin, são criados e discutidos tópicos como autoria, responsividade, significado ético da exotopia, pensamento participativo e não-álibi na existência, que serão sempre retomados em um e outro momento, em um e outro texto da grande obra de Bakhtin.

Em segundo lugar, Tezza (2003), reafirmando a condição dos textos, indica que ambos faziam parte de um projeto filosófico mais amplo do jovem Bakhtin. Para Tezza, nesses estudos, Bakhtin discute o princípio básico da relação entre o autor e o personagem. Sua abordagem tem como elemento de originalidade a definição de uma teoria narrativa esboçada a partir do instrumental fenomenológico. Entretanto, não é possível reduzir seu pensamento a uma escola ou categoria, pois suas proposições teóricas e práticas estão assentadas no fato de se apoiarem nos elementos obtidos do fenômeno concreto, com base na concepção teórica inicial, para alterar essa concepção e, em seguida, voltar a ela com outra compreensão. Para Sobral (2005, p. 135), “trata-se de um constante movimento de ir e vir, sem a circularidade dos sistemas fechados e com base numa permanente tensão”. Bakhtin, segundo Oskar

---

<sup>53</sup> Estes textos, apesar de escritos entre 1919 e 1923, ironicamente, foram seus últimos textos publicados. Michael Holquist<sup>53</sup>, editor e prefaciador da primeira edição em língua inglesa do *Para uma Filosofia do Ato*, aponta que, com a iminência da morte, no final dos anos 1960 e início dos 1970, Bakhtin confessa a um grupo de admiradores e estudantes a existência de manuscritos deixados na cidade de Saransk. Em 1972, os manuscritos são encontrados em péssimo estado de conservação e jogados em um depósito de madeira. Os manuscritos, diz Holquist (2003), continham fragmentos de dois grandes projetos de trabalho na perspectiva da filosofia alemã. O principal dos manuscritos era *Arte e Responsabilidade (Ars and Answerability)*, publicado em 1990 pela Universidade do Texas. Outro fragmento, *Para uma Filosofia do Ato*, demonstra o interesse de Bakhtin pela escola de Marburg (neokantismo), sua obsessão em ler, estudar e discutir o pensamento de Kant. Para Holquist (2003), o texto é uma tentativa de *destranscendentalizar* Kant e pensar além do imperativo ético da formulação kantiana. Se, para Kant, a ética deveria estar fundada no princípio do “como se” as consequências pudessem ser aplicadas a qualquer pessoa em qualquer tempo (universalidade do dever), para Bakhtin, a ética é filiada à recuperação da “imediatez da experiência”.

Walzel<sup>54</sup>, não obstante, deu grande contribuição no sentido de demonstrar como a arte pode ser examinada sob o ponto de vista fenomenológico.

As ideias desenvolvidas nos primeiros trabalhos de Bakhtin e aplicadas a Dostoiévski em 1929 inauguraram uma abordagem verdadeiramente inovadora da narrativa com implicações antropológicas e sociológicas que ainda exigem desenvolvimento (TEZZA, 2003, p. 22).

Essas abordagens, que Bakhtin desenvolveu nos estudos de literatura, especialmente nos estudos da obra de Dostoiévski, tinham como finalidade buscar a construção de um pensamento filosófico com a literatura, ou melhor, na visão filosófica que a estética literária tornaria possível. Embora distante da pretensão de abordar os meandros da teoria do cinema, e muito menos transpor de forma mecânica conceitos dos estudos de linguagem literária para os estudos da análise cinematográfica, penso que as abordagens bakhtinianas contêm grande potencial ainda a ser explorado nas análises da linguagem e dos instrumentos imagéticos. Bakhtin é um autor que sempre se renova. A cada leitura de seus textos emergem novos sentidos, novos elementos emergem explicitando o paradoxo das grandes obras. Ele mesmo afirma que

em seu processo de vida *post mortem* (as obras) se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se estas obras superassem o que foram na época de sua criação. (...) O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão (BAKHTIN, 2003, p. 364).

Refletir com Bakhtin na perspectiva da estética cinematográfica é atualizar seus conceitos no diálogo com a grande temporalidade. Uma das muitas categorias que emergem nesses manuscritos de Bakhtin e que perpassam toda a obra do autor é o conceito de *polifonia* que, a despeito de ter sido criado no exercício da análise do romance literário, guarda grande potência para a reflexão sobre a enunciação na narrativa cinematográfica. Bakhtin considera a *polifonia* como um jogo de falas, um encontro entre diversos campos emocional-volitivos, expressos pela relação entre os personagens e o autor, entre personagens e personagens; entre personagens, o autor-criador e o autor-contemplador/leitor. Na perspectiva da linguagem cinematográfica, o conceito pode se expandir, pois, no cinema, além das vozes e sons, temos

---

<sup>54</sup> Citado por Tezza por afirmar que a “palavra fenomenologia ressoa em toda parte em conexão com as artes. Infelizmente, acrescenta Walzel, Husserl e Scheler nunca nos mostraram como a arte pode ser examinada fenomenologicamente. Esse foi o objeto de Bakhtin em suas ‘primeiras obras’. E foi também o campo no qual ele deu sua maior contribuição” (In: TEZZA, 2003, p. 44).

um jogo de olhares, uma *polivisão*, formando um campo de tensão entre diversas ações carregadas de conteúdo emocional-volitivo cuja natureza é difícil de decifrar.

Se, na literatura, o tema da instância narradora já acumulou várias reflexões, na teoria do cinema, muita coisa ainda está por ser feita, apesar das teorias da enunciação cinematográfica. No romance, em relação à narração, tudo é uma questão de voz e modo: quem fala, como e de onde fala? No cinema, quem narra o filme não é exatamente a voz que nele fala, mas a instância que se dá a ver e a ouvir, que ordena os planos e os amarra, segundo uma lógica de sucessão. O sujeito da enunciação cinematográfica em *Deus e o Diabo na terra do Sol (1964)*<sup>55</sup> não é o cantador de cordel, colocado na história como “o narrador”. No cinema não se conta propriamente uma história, pois isso implica uma relação de anterioridade do fato narrado, de que o narrador se faz porta-voz em um momento posterior. No cinema não há passado. Quando o filme começa a ser projetado, a história começa “de fato” a acontecer diante de nossos olhos: entramos dentro dela e nela nos empenhamos num processo onírico. O próprio Bakhtin afirma que

(...) o ato realizado concentra, correlaciona e resolve dentro de um contexto unitário e único, e, desta vez, contexto final, tanto o sentido como o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de uma motivação responsável. O ato realizado constitui uma passagem, de uma vez por todas, do interior da possibilidade como tal, para o que ocorre uma única vez (BAKHTIN, 1993, p. 46).

Enquanto, na obra literária, alguém serve de mediador entre nós e os acontecimentos da história narrada, na narrativa cinematográfica/imagética, seguramente, não é um contador de histórias que ali está, embora isso possa ser sugerido pela trilha sonora, voz em off etc., mas um “alguém” que só pode existir na estrutura do filme, como uma lacuna, permitindo ao espectador ocupar seu lugar. O espectador e o texto fílmico não podem ser considerados separados um do outro e o processo de construção de sentidos envolve uma interação entre os dois.

Importa considerar que Bakhtin (2004) opera a distinção provisória entre *significado* e *sentido* com implicações teóricas e metodológicas que traduzem um novo parâmetro para a sensibilidade e um novo paradigma de sujeito. A significação é um estágio inferior da capacidade de significar, e o sentido é o estágio superior dessa mesma capacidade. A

---

<sup>55</sup> Filme emblemático para a história do cinema brasileiro e mundial, dirigido por Glauber Rocha, em 1964, e uma das principais produções do Cinema Novo, movimento que, a partir dos anos de 1950, tinha o propósito de libertar o cinema brasileiro da influência da indústria cinematográfica americana. O filme mostra o sertão nordestino e seu povo esfomeado e explorado por cangaceiros, multinacionais e a Igreja.

significação existe como capacidade potencial de construir sentidos. O sentido é indissociável da enunciação, pois é a expressão de uma situação histórica concreta. Na construção dos sentidos, participam não só os elementos estáveis da significação, como também os elementos virtuais e instáveis. No caso cinematográfico, a imagem é virtual porque se “mantém” indeterminado, ela nos mantém em contato com o que não é: o invisível e o inaudível, o ausente e o impossível, o porvir. Aqui a educabilidade se revela não na composição ou na forma das imagens, mas no espírito que a forma possui, ou que a possui. Nesta direção, referindo-se ao acontecimento estético, Bakhtin afirma que

(...) no acontecimento artístico há dois participantes: um passivo-real, outro ativo-virtual (autor-contemplador); a saída de um desses participantes destrói o acontecimento artístico, restando-nos apenas uma ilusão precária de acontecimento artístico – o falseamento, o embuste artístico de si mesmo; o acontecimento artístico é irreal, não se realizou de verdade (BAKHTIN, 2003, p. 185).

Já no texto “*O Autor e o Herói na Atividade Estética*”, Bakhtin abre possibilidades, permeáveis às reflexões sobre o cinema e o processo de significação das imagens fílmicas, para a ampliação do campo de pensamento. Embora se ocupando das questões dos estudos literários, as categorias que o autor russo cria no campo das reflexões estéticas sugerem caminhos para a reflexão sobre a arte cinematográfica, verificando que

O homem é o centro organizador do conteúdo-forma da visão artística, e ademais que é um dado homem em sua presença axiológica no mundo. O mundo da visão artística é um mundo organizado, ordenado e acabado independentemente do antedado e do sentido em torno de um homem dado como seu ambiente axiológico: vimos como em torno dele se tornam artisticamente significativos e concretos os elementos e todas as relações espaço, tempo e sentido. Essa orientação axiológica e essa condensação do mundo em torno do homem criam para ele uma realidade estética diferente da realidade cognitiva e ética, mas, evidentemente, não é uma realidade indiferente a elas (BAKHTIN, 2003, p. 173).

Para Bakhtin, o objeto estético condensa uma complexa rede de relações axiológicas envolvendo três constituintes imanentes: o autor, a personagem e o contemplador/receptor/espectador. Como afirma Bakhtin (2003, p. 173), “a diferença axiológica profunda, essencial e de princípio entre o *eu* e o *outro* tem um caráter de acontecimento: fora dessa diferença não é possível nenhum ato axiologicamente ponderável”.

A autoria, na produção estética, não pode ser confundida com o escritor de um romance, no caso da literatura, ou com um diretor de cinema. Na visão de Bakhtin, o autor-criador é

posição axiológica que dá unidade ao todo artístico, ele é a voz social que dá unidade ao objeto artístico. Sua posição axiológica de autor-criador é relacional: é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de visão que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor/contemplador. Para o autor-criador, os personagens não são nem um “ele”, nem um “eu”, mas um “tu” plenivalente. Tanto na literatura quanto no cinema, o autor não apenas fala “do” personagem, mas fala “com” o personagem. E, como fala com os personagens, ele o faz sempre atento ao que os outros pensam do personagem e da própria relação dele, autor, com o personagem. Portanto, o receptor/espectador tem uma característica imanente: é uma função estético-formal que permite transpor, para o plano estético da obra de arte, manifestações do coro social de vozes. Como dito acima, o objeto estético condensa, dessa maneira, uma complicada rede de relações axiológicas, envolvendo os três constituintes imanentes: o autor, a personagem e o espectador/receptor.

Na perspectiva da estética cinematográfica, o princípio básico do movimento da *exotopidade* proposto por Bakhtin, no qual o eu-para-mim-mesmo se constrói a partir do eu-para-os-outros, pode significar uma importante ferramenta para a compreensão dos movimentos de câmera como constituidores da narrativa imagética. O espectador é desterritorializado quando, por exemplo, ocorre uma coincidência entre a visão dada pela câmera e a visão de uma personagem particular; ou quando a câmera se identifica com o próprio espectador; ou, ainda, quando a interiorização de um ponto de vista particular é dada não só por meio de um uso da câmera, mas integrando-a aos cortes, às variações de ângulos de tomada e à objetivação do personagem no campo.

Arlindo Machado (2007) chama atenção para o fato de que, na literatura, nada se aproxima dessa co-presença constante no campo de visão da própria personagem vidente, tomando como exemplo o já citado filme *Janela Indiscreta*(1954)<sup>56</sup> de Hitchcock:

(...) o filme começa com uma cortina se abrindo e revelando o cenário de um cortiço de subúrbio, com suas inúmeras janelinhas e as personagens anônimas enclausuradas dentro delas. A câmera faz um *zoom-in*, aproximando-se lentamente, até que a janela que permite ver o cenário coincida com o quadro. Essa abertura é significativa do princípio narrativo do filme: a tela é a janela do apartamento de Jeff, o fotógrafo acidentado, imobilizado em sua cadeira de rodas que passa o tempo espiando os vizinhos... tudo o que acontece fora do apartamento de Jeff é visto exclusivamente dessa perspectiva restrita. Dentro deste quadro janela aparecem outras “telas” que recortam o visível, como se o quadro

---

<sup>56</sup> Filme de 1954 dirigido por Alfred Hitchcock, um dos principais cineastas no desenvolvimento dos recursos narrativos da linguagem cinematográfica.

cinematográfico estivesse *mis en abîme* para multiplicar a intriga central numa pluralidade de outras intrigas. Há uma coincidência e limites: como Jeff, a instância vidente não pode sair do apartamento; como Jeff, a instância vidente espia tudo e a todos exclusivamente através da janela indiscreta; como Jeff a instância vidente não pode saber o que se passa atrás das cortinas fechadas do apartamento de Lars Thorwald, o suposto assassino. Mas a mesma instância vidente pode ver mais que Jeff: a última saída do caixeiro-viajante na noite do crime não foi vista pelo protagonista principal que adormeceu na cadeira de rodas. (...) Nós pudemos ver esta cena, já que o narrador no-lo mostrou, mas Jeff, não, e essa diferença de olhares (de saberes) faz divergir, por algum tempo, a interpretação que espectador e personagem fazem dos acontecimentos (MACHADO, 2007, p. 45).

Para Bakhtin, a reação do personagem à vida reúne todas as reações cognitivas e emocional-volitivas singulares, unindo-as em um todo arquitetônico. Para assumir valor artístico, a ação unitária do autor precisa evidenciar a resistência da realidade, a alteridade da personagem e seu valor extra-artístico. Assim como no filme de Hitchcock, também no poema de Puchkin<sup>57</sup> analisado por Bakhtin, pode-se identificar uma alteridade dialógica sob diferentes pontos de vista: o contexto do autor e o contexto dos dois protagonistas – o autor-herói e o personagem. O personagem não é descrito como um eu e assumido como objeto, mas é um centro de alteridade, perspectiva na qual organiza seu mundo.

O cinema de Hitchcock, de Godard, Fellini, Glauber Rocha, Polanski, Bergman, Almodóvar, Fernando Meireles e de tantos outros é a representação de uma consciência, a consciência do autor, que é a consciência de uma consciência – uma consciência que engloba e dá acabamento a consciências dos personagens e do seu mundo. A relação criadora é marcada pelo princípio da *exotopia*, um estar-fora. Esse conceito de exotopia fundamenta-se no “excedente de visão humana” que, em Bakhtin, torna-se também um parâmetro ético: há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher. E suas palavras:

(...) devo identificar-me ou me projetar neste outro ser humano, ver seu mundo axiologicamente de dentro dele, como ele vê esse mundo; devo me colocar em seu lugar, e então, depois de voltar ao meu próprio lugar, preencher seu horizonte por meio desse excesso de visão que se abre fora dele, de meu próprio lugar de fora dele. Devo emoldurá-lo, criar um ambiente que o finalize, a partir de meu excedente de visão, saber, desejo e sentimento (BAKHTIN, s/d, p. 59).

O conceito de *exotopia* implica também uma tensão sobre a ideia de tempo e espaço. Marília Amorim (2006) discute a relação espaço-tempo nas reflexões de Bakhtin, observando

---

<sup>57</sup> O poema “Separação” foi escrito por Puchkin em 1830 em memória de Amália Riznick, um dos amores de Puchkin em Odessa. Em maio de 1824, ela partiu de Odessa para a Itália e, em 1825, morreu em Gênova, vítima da tuberculose. Analisando o poema, Bakhtin quer mostrar, com um exemplo empírico, como o ser humano concreto, enquanto centro de valores, funciona dentro de um todo artístico.

que o autor russo fala de uma temporalidade vivida que não tem começo nem fim, não é cronológica, mas *aiônica*<sup>58</sup>. Tempo como dimensão alteritária, pois é nele que deixo de coincidir comigo mesmo. Se o tempo é devir, espaço é elemento fixo. Amorim (2006) observa a tensão espaço-tempo no conceito de exotopia, que acentua o caráter espacial do lugar do autor como lugar exterior. O espaço da visão estética fixa e ordena, cria um quadro, um dado horizonte para situar os personagens.

Para Marília Amorim, outro momento da evolução da relação espaço-tempo na obra de Bakhtin está na criação do conceito de *cronotopos*. Aqui, a tensão entre espaço-tempo desaparece, pois o conceito designa uma unidade, o lugar de fusão entre os índices espaço-temporal em um todo concreto. Entretanto, observa Amorim (2006), um conceito se distingue necessariamente do outro. O conceito de *exotopia* mantém a tensão entre espaço e tempo e permanece como um tema central na obra do pensador russo. O conceito de *cronotopia* é construído com os estudos de linguagem desenvolvidos por Bakhtin (2003, p.361), que define o *cronotopo* como “a conexão intrínseca das relações espaciais e temporais que se expressam artisticamente na literatura”. Entretanto, pode ser apropriado pela reflexão cinematográfica, quando se trata de apreensão do tempo e espaço como expressão indissolúvel da representação da realidade, contendo, em si, uma visão de mundo.

A técnica cinematográfica permite, no trato com as imagens em movimento, um desalojamento do tempo e do espaço só possível na sétima arte. Ali predomina o enquadramento oblíquo ao eixo da objetiva, que faz com que os olhares que são trocados na cena não se dirijam jamais à câmera, mas a um ponto situado à esquerda ou à direita do quadro. A personagem do filme ignora sua plateia – ao contrário do apresentador de televisão que se dirige diretamente ao espectador, olhando para a câmera. A personagem do filme visa sempre a outro personagem situado no espaço fora do quadro e revelado na sucessão dos planos imagéticos. A presença do sujeito é marcada por sua ausência. A presença é a presença de algo vazio, de uma lacuna que será preenchida por aquele que vai se colocar diante do quadro para olhá-lo: o contemplador.

---

<sup>58</sup> Distinção estóica de Aion e Chronos para pensar a extratemporalidade do acontecimento. Segundo Aion, somente o passado e o futuro subsistem no tempo. Em lugar de um presente que absorve o passado e o futuro, um futuro e um passado que dividem, a cada instante, o presente, subdividido ao infinito, em passado e futuro. Enquanto Chronos é inseparável da circularidade e de seus acidentes, Aion se estende em linha reta e ilimitada nos dois sentidos. Aion opõe-se a Chronos, que designa o tempo cronológico ou sucessivo em que antes se ordena ao depois, sob a condição de um presente englobante no qual, como se diz, tudo acontece (ZOURABICHVLI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: mimeo, 2004, p. 11).

Bakhtin, afirma Tezza (2003), vai definindo cronotopos típicos da atividade literária: da biografia antiga, do romance de cavalaria, de Rabelais e, mais modernamente, o cronotopo de Balzac, Dostoievski, a função do espaço público, da sala, do quarto como centro organizador dos eventos narrativos no romance. Se esses cronotopos são ambientes concretos de composição pictural-cognitiva e emocional-volitiva em que a literatura se realiza, podem ser, também, a medida na qual o cinema se movimenta. Assim sendo, é possível falar de um cronotopo Bergman, um cronotopo Kurosawa e assim por diante.

O filme de Laurent Cantet, *Entre os Muros da Escola*<sup>59</sup>, pode ser instigante para o exercício de compreensão e identificação cronotópica. O filme de Cantet retrata a vida de um professor com uma turma de alunos durante um período letivo em uma escola da periferia de Paris do século XXI. Toda a trama do filme se passa no espaço interno da escola (salas de aula, sala dos professores, corredores, pátio), mas os conflitos que emergem entre a liturgia tradicional da escola e a cultura, as demandas e os interesses dos alunos no aprendizado, dão a impressão de que a vida acontece entre os muros da escola, quando a câmera se mostra atenta aos microeventos que mudam uma cena, que invocam o multiculturalismo, a diversidade, a tensão e os riscos para o aprendizado da democracia, tanto para alunos quanto para professores.

A despeito de a trama se passar numa escola francesa, é de tal forma urdida e as imagens se movimentam de tal modo que, a qualquer aluno ou professor, em qualquer parte do mundo, é possível se reconhecer entre os personagens. É a magia do cinema com sua “impressão do real” capaz de produzir relações cronotrópicas indizíveis e impossíveis para a estética da expressão verbal.

Adail Sobral (2005) observa que Bakhtin e seu círculo desenvolveram o conceito de ato ético associado à razão prática de Kant, assim como o conceito de ato estético baseado no conceito de juízo de Kant. “Superando o transcendentalismo do sujeito kantiano, Bakhtin ressignifica a ética e a estética como categorias integradas na arquitetônica do humano, na unidade de responsabilidade que é a tarefa de cada sujeito” (SOBRAL, 2005, p. 116). Como apreender o mundo a partir dos atos teóricos, estéticos e cognitivos? Para a construção da resposta a essa pergunta, Bakhtin (2003) propõe a distinção entre *ato-tipo* e *ato-ocorrência*.

---

<sup>59</sup> Filme dirigido por Laurent Cantet, em 2008, na França. Para produzir o filme, aconteceram vários encontros entre adolescentes e o roteirista François Bègaudeau para definir o roteiro final. Apesar de serem alunos reais, não interpretam a si próprios. Os personagens foram definidos a partir da criação dos adolescentes. A equipe percebeu que os alunos tinham condições de criar os próprios diálogos quando improvisavam situações sugeridas durante os ensaios. O filme foi todo construído em torno da linguagem.



Este último, da ordem do geral, do irrepitível. No ato-ocorrência não há álubi e, na vida humana, cada um responde por seus atos. O ato *responsável* é ato ético que envolve o conteúdo, o processo e a avaliação do agente com respeito ao seu próprio ato. Quando o sentido do ato é determinado pelo ponto de vista teórico (científico, filosófico, histórico, estético), ele perde seu caráter de evento único e de ato verdadeiramente vivido, assumindo, assim, um valor genérico e um sentido abstrato.

Essa responsabilidade do ato realmente desempenhado é o levar em conta nele todos os fatores – um levar em conta tanto a sua validade de sentido como a sua realização em toda sua concreta historicidade e individualidade. A responsabilidade do ato realmente executado conhece um plano unitário, um contexto unitário no qual esse levar em conta é possível – no qual sua validade teórica, sua factualidade histórica e seu tom emocional-volitivo figuram como momentos de uma só decisão ou resolução (BAKHTIN, s/d, p. 46)<sup>60</sup>.

Bakhtin procura recuperar a imediaticidade nua da experiência, a “lava fundida dos eventos enquanto eles acontecem” (Idem, p. 6), criticando a ética de Kant que, para ele, deixou algo de fora ao construir um sistema abstrato porque distante da subjetividade. Bakhtin, numa provocante metáfora, fundamenta sua filosofia do ato na qualidade pura do acontecer na vida “antes do esfriamento do magma da experiência, endurecendo-o em teoria ou em relatos do acontecido” (Idem). A lava se difere da pedra em que se tornará. Para Bakhtin, toda descrição do ato difere fundamentalmente do próprio ato e, embora não se possa escapar da teoria, porque qualquer oposição à teoria é, em si, inelutavelmente teórica, ele reconhece a dificuldade do mundo teórico em abrir caminho para o *ser-evento*, pois a unidade do ato e seu relato nunca são “a priori”, mas conquistados em toda parte. O ato é uma ação e não mero evento em que um sujeito tece uma relação com ele ou um relato sobre ele. Responsabilidade é, portanto, a fundação da ação moral: o meu não-álubi transforma uma possibilidade vazia em ato e ação responsável, porque temos consciência de que esse vácuo, que é o não-álubi, é o espaço entre o conhecimento objetivo e subjetivo.

A verdade (*pravda*) do evento não é a verdade que é auto-idêntica e auto-equivalente em seu conteúdo (*istina*), mas é a posição justa e única de cada participante – a verdade (*pravda*) do dever ser concreto, real, da cada participante. Um simples exemplo deve deixar claro o que foi dito. Eu amo um outro, mas não posso amar a mim mesmo; o outro me ama, mas não ama a si mesmo. Cada um está certo em seu próprio lugar, e está certo responsabilmente, não subjetivamente (BAKHTIN, s/d, p. 64).

---

<sup>60</sup> Utilizo a tradução (sem data) de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza do texto completo da edição americana **Toward a Philosophy of the Act** (Austin: University of Texas Press, 1993. Translation and notes by Vadim Liapunov; Edited by Michael Holquist & Vadim Liapunov). Essa tradução, segundo os autores, ainda não revisada e publicada, é destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico.

Nos textos de Bakhtin colocados em tela para efeito deste trabalho, verifica-se, de um lado, uma cisão radical entre o conteúdo-sentido e a realidade histórica de um ato ou ação dados e, de outro lado, a real experimentação-realização única desse ato. A separação entre o conteúdo e a realização-experimentação de um ato promove a divisão de nossas vidas entre dois mundos: o mundo da cultura e o mundo da vida. Para Bakhtin, nem a cognição teórica nem a intuição estética têm meios de ganhar acesso ao Ser, porque nelas não há unidade ou interpenetração entre o conteúdo e a realização histórica do ato. O ato inteiro de nossa atividade tem dupla face, é um “Jano Bifronte” que se dirige tanto ao conteúdo quanto ao ser do ato, ao devir: à memória do futuro. O ato precisa ter a unidade da responsabilidade e responder tanto pelo seu conteúdo quanto pelo Ser. Cada pensamento constitui uma ação responsável que Bakhtin chama de *Postupok* (significa “um passo dado”) que é diferente de *Akt* (ato)<sup>61</sup>.

O sujeito dessa ação responsável é um sujeito que se expõe. É incapaz de experiência aquele que não se expõe com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco. É incapaz de experiência quem não se deixa afetar, quem não se deixa tocar, enfim, a quem nada ocorre.

Bakhtin, conforme Marília Amorim (2006), é o pensador das tensões, da crítica, especialmente no tocante ao teoreticismo que impregnava a tradição filosófica. Seu pensamento é ancorado na construção do conceito de *responsividade*, que remete à unidade responsável do pensamento e da ação, introduzindo a categoria do pensamento *participativo*, não indiferente e responsivo. Pensar participativamente é não destacar o ato realizado de seu produto. E é essa dimensão ativa do pensamento que pode aproximar os conceitos bakhtinianos da análise das obras fílmicas a partir da experiência da fruição e do encontro antepredicativo entre o filme e o espectador.

Sem a percepção ativa, sem a imaginação do espectador, o cinema e os filmes não seriam mais do que meras imagens em sequência. É com nossa atividade imaginativa que completamos o que a montagem esconde: os intervalos de significação que compõem a linguagem cinematográfica. É com a imaginação que se alimenta da memória, que vamos preenchendo os sentidos que o filme suprime. Tudo se passa como se o que o filme esquecesse, nós, espectadores, devêssemos lembrar. A linguagem cinematográfica se

---

<sup>61</sup> Vadim Liapunov, na tradução de **Toward a Philosophy of the Act** (Austin, 1993), esclarece que a palavra russa *Postupok* é definida como “ação ou ato que eu mesmo escolho realizar; meu próprio ato ou ação individualmente responsável”. Para o tradutor, Bakhtin usa essa palavra para ressaltar o foco na realização do ato ou ação, ou no ato ou ação enquanto está sendo desempenhado, em oposição à consideração do fato *post factum* (ato já foi realizado).

aproxima, assim, de uma educação que não quer explicar tudo, que confia na atividade do outro, seja aluno ou qualquer pessoa que se aventure na arte de aprender com o outro e com as múltiplas linguagens que o homem construiu, disponíveis em variados suportes.

Dessa forma, o cinema, ao construir uma nova forma de visão, propõe-se a mostrar a imagem que não vê ou a que não é vista a olho nu. O cinema construiu uma nova visibilidade. Por isso, a leitura de um filme é sempre uma atividade complexa.

A aproximação dos conceitos de Bakhtin com a reflexão sobre a enunciação cinematográfica pode descortinar um campo teórico problematizador das tradicionais concepções monolíticas sobre o cinema e da construção idealista do espectador, permitindo que sejam ultrapassadas por uma concepção que considere a heterogeneidade dos espectadores, sujeitos ativos, que interpretam ativamente, negociando, com o filme, o seu sentido. Com os conceitos de Bakhtin, é possível teorizar na perspectiva de considerar que todo filme, qualquer filme, é, para quem o assiste, resultado de uma possibilidade humana de lembrar e imaginar, de se rever no filme.

Evidentemente, a intenção deste trabalho não é mergulhar nas questões relativas à teoria do cinema, tampouco proceder a transposições mecânicas e estereis dos conceitos e categorias desenvolvidos para a análise da estética literária. Não obstante, a teoria do cinema estará sempre cotejando as trilhas da investigação sobre as imagens do cinema como ambiente educacional. Por outro lado, o diálogo com filósofos e pensadores que se embrenharam pelos estudos da estética pode trazer campos de pensamento com possibilidades de novas perspectivas para o trabalho investigativo fundado no tema das imagens do cinema.

Ainda que sejam notórias as diferenças de matrizes filosóficas, Gilles Deleuze e Mikhail Bakhtin são importantes interlocutores no meu exercício de reflexão, por diversas razões. Sobretudo pelo fato de que, cada um a seu modo, e de seu próprio “lugar”, descortina uma perspectiva filosófica e epistemológica que não só os coloca no campo dos pensadores *logopáticos*, como abre campo para pensar as relações educacionais, numa perspectiva muito além da mera reconhecimento e reprodução do já sabido e consagrado pela cultura.

Diferentemente de Deleuze, que escreve textos *com* o cinema, Bakhtin, conquanto não se tenha ocupado da questão específica da linguagem cinematográfica, criou uma teoria estética para a qual não se pode ser indiferente diante das possibilidades de campos teóricos por ele abertos para a compreensão das imagens fílmicas. Bakhtin coloca sob suspeição as abordagens tradicionais de cunho subjetivo e idealista, assim como as abordagens objetivas e

científicas acerca do conhecimento. Em se tratando da questão humana, o critério não pode ser o da exatidão nem o do rigor científico, mas a profundidade da ação responsável.

Esta é uma chave que Bakhtin nos oferece, sugerindo que todas as possibilidades da linguagem cinematográfica de revelar, encobrir, iluminar, obscurecer, acontecem sempre no campo da condição humana. E, como todo aprendizado dessa natureza, é sempre mais profícuo e interessante quando as possibilidades são realizadas na companhia de quem se permite impregnar pela magia das imagens fílmicas.

Na vida, na arte, na pesquisa e em todo *ato-experiência*, o ponto de formação da arquitetura dotada de sentido é o sujeito ativo. Ele pode e deve afastar-se de sua própria contingência o suficiente para, nela, ver-se, constituir-se nela a partir do coletivo e do individual, do concreto e do abstrato, do que há de único em cada ato da vida e do que há de comum a todos os atos. A teoria, a ética e a estética são entendidas na unidade da *responsividade bakhtiniana*<sup>62</sup>

Questões relacionadas à autoria na obra estética, categorias teóricas como veridicidade e tempo; responsabilidade e atividade; forma arquitetônica e forma composicional na obra estética; as oposições entre real e possível, entre abstrato e concreto, universal e singular, fora e dentro são oposições e categorias que, como camadas, vão-se superpondo na obra de Bakhtin, dando espessura às argumentações desse pensador russo. São categorias e conceitos que esperam novos sentidos e significações nas relações de alteridade em que foram apropriados para a compreensão das experiências humanas sob a marca da responsabilidade e não do álibi. É o próprio autor quem diz que,

Em seu processo de vida *post mortem*, as grandes obras se enriquecem com novos significados e novos sentidos; é como se superassem o que foram na época de sua criação. Podemos dizer que nem o próprio Shakespeare nem os seus contemporâneos conheciam o ‘grande Shakespeare’ que hoje conhecemos. De maneira nenhuma é possível meter à força o nosso Shakespeare na época elisabetana. Outrora Bielinski já dizia que cada época sempre descobre algo de novo nas grandes obras do passado. Pois bem, introduzimos nas obras de Shakespeare coisas inventadas que não havia nelas, modernizamos e deturpamos o próprio? É claro que houve e haverá modernizações e deturpações. Contudo não foi à custa delas que Shakespeare cresceu. Ele cresceu à custa daquilo que realmente houve e há em suas obras, mas que nem ele nem os seus contemporâneos foram capazes

---

<sup>62</sup> Bakhtin destaca o caráter da responsabilidade e da participatividade do agente. O termo “responsabilidade” une o responder pelos próprios atos, o responder por, e a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost’*, que designa o aspecto responsivo e o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato. O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato (BAKHTIN, 2010).

de perceber conscientemente e avaliar no contexto da cultura de sua época (BAKHTIN, 2003, p. 363).

Marília Amorim, em seu exercício conceitual e trabalho de leitura do “*Para uma Filosofia do Ato*”, observa que o argumento que Bakhtin tece ao longo do texto é o que considera o conhecimento filosófico e científico e a criação estética, como modos de objetivação e, como tal, constituem apenas momentos da cognição do mundo. É preciso tomar o ato não como um fato contemplado de fora, ou pensado teoricamente, mas tomá-lo de dentro, em sua responsabilidade. A responsabilidade do *ato*, dirá Bakhtin, é o levar-em-conta, nele, todos os fatores, tanto sua validade de sentidos quanto sua realização em toda sua historicidade e individualidade.

A partir desse campo teórico, podemos desdobrar o conceito de responsividade para o ato de ver/olhar, as imagens do cinema. Como enunciado estético, a narrativa fílmica carregaria uma virtualidade. Para Deleuze (1985), a arte cinematográfica dá a ver o caráter virtual da imagem e a imagem, sempre virtual, atualiza uma das possibilidades indeterminadas que configuram seu campo de potência. Sendo essa atualização atravessada por todas as possibilidades e sentidos, então, podemos admitir que as imagens do cinema aproximam-se da condição de “sonho” ou alucinação<sup>63</sup>. Tal condição, entretanto, abriga duas instâncias oníricas: uma instaurada pela projeção, intrínseca ao espaço e tempo da imagem em movimento que o filme nos apresenta; outra, instaurada pelo olhar e pelo ponto de vista do espectador. No primeiro caso, em se tratando da educabilidade das imagens do cinema, o olhar está diretamente vinculado àquilo que é diegético e faz com que o espectador confunda narrativa com realidade. O segundo caso remete a uma questão ética que se traduz, de certa forma, na experiência do cinema que vê e ouve, além de simplesmente ser visto e ouvido. O conceito de responsividade, nesse caso, remeteria ao fato de que as imagens-movimento procuram produzir em alguém (um alguém sempre indefinido) um impacto emocional que, ao mesmo tempo, diga algo a respeito do mundo, do ser humano, da natureza e que tenha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional. Tal componente emocional é que valida os sentidos na dimensão da historicidade e da individualidade do olhar.

---

<sup>63</sup> A título de ilustração: “Do começo ao fim do filme, algo muda, algo mudou. Entretanto, este todo que muda, este tempo ou esta duração parece ser apreendido só indiretamente em relação às imagens-movimento que o exprimem. A montagem é esta operação que tem por objeto as imagens em movimento para extrair delas o todo, a idéia, isto é, a imagem do tempo”(DELEUZE, 1985, p. 44).

Com Gilles Deleuze, que pensa a natureza da imagem a partir das categorias imagem-movimento e imagem-tempo, utilizando-se da especificidade da estética e da linguagem cinematográfica para estabelecer uma filosofia e um pensamento do cinema, podemos considerar que o cinema nos interpela porque lida com o prazer, o sonho e a imaginação além de, ao mesmo tempo, abrigar em seu interior a imbricação entre arte e ciência, entre técnica, estética e ética. Considerando a educabilidade das imagens e suas implicações em processos formativos de estudantes, Deleuze disponibiliza conceitos que nos ajudam na reflexão sobre os modos como o cinema produz e difunde saberes propondo entendimento e posicionamento frente à experiência concreta da vida humana.

No terreno relativo à educabilidade das imagens, outra significativa indicação teórica vem dos conceitos de Bakhtin sobre a linguagem, especialmente, a linguagem estética. Para ele, é na atividade da linguagem e da expressão estética que os sujeitos se constituem e, dessa forma, no caso da linguagem imagética do cinema, inscrevem-se em um campo que não é exclusivamente intelectual e que é capaz de levar em conta o afeto que veicula. Em suas reflexões estéticas Bakhtin se preocupa com a arquitetônica concreta da vida. Para ele, arte e vida nos aproximam do mundo-evento-real, devendo, por isso, estar integrados. Muitos conceitos de Bakhtin relativos à linguagem e à criação estética, como autoria, exotopia, alteridade, enunciação, bem como as sínteses disjuntivas com que opera na construção destes conceitos (significado/sentido, eu/outro, espaço/tempo) favorecem ao entendimento do cinema como expressão estética e obra de arte. Dessa forma, o cinema estaria construindo uma nova visibilidade que se desdobra em reorganização do olhar para as vidências das experiências vividas e nas formas de pensar por e com imagens.

## 4. Arquitetônica metodológica

O primeiro desenho nas paredes das cavernas fundava uma tradição porque recolhia uma outra: a da percepção. A quase eternidade da arte confunde-se com a quase eternidade da existência humana. Fica no exercício de nosso corpo e de nossos sentidos, como que para compreender nossa gesticulação cultural, que nos insere no tempo. (MERLEAU-PONTY).

Se admitirmos que o advento do cinema, desde o final do século XIX, vem contribuindo para alterar significativamente as formas de percepção/expressão, além de promover outras formas de olhar e compreender o mundo, também teremos que considerar que as imagens fílmicas participam da formação de valores éticos e de juízos de gosto e estão envolvidas com a transmissão e a assimilação de sensibilidades e conhecimentos. Na contemporaneidade, a visibilidade é destacada e colocada na ordem do dia. Com isso, passamos a viver em função das imagens – ainda mais com as transformações que as tecnologias vêm promovendo: primeiro, com a TV e o videocassete, que transforma em doméstica a experiência pública do cinema. Mais recentemente, com a internet/computador, generaliza-se o acesso privado a filmes. Em que medida essas novas formas de contar e experimentar histórias modificam a relação das pessoas com o conhecimento?

Os modos e as formas de construção do conhecimento não devem estar desvinculados das práticas sociais e culturais cotidianas que, a cada dia, mais exigem a criação de estratégias de investigação condizentes com as experiências dos sujeitos contemporâneos que veem e são vistos nas imagens. Dessa maneira, cabe indagar sobre a forma como, no âmbito da cultura contemporânea, os instrumentos midiáticos e a linguagem imagética participam não só na produção e circulação de informações, como alimentam uma maquinaria de produção simbólica que tende a se impor ao imaginário coletivo pela conjugação ordenada de diversos veículos. A mídia em geral e, em especial, a mídia eletrônica (TV, vídeo, internet), não apenas formula, produz e distribui informações, como amplia sua área de atuação para espaços localizados fora da área do entretenimento e da informação.

As imagens cinematográficas, como vimos em capítulo anterior, vêm ganhando sempre mais credibilidade na prática e na pesquisa educacional, não obstante seja este um campo de investigação metodologicamente ainda não consolidado. Assim, os achados das investigações ainda não operaram com a quebra das resistências das práticas pedagógicas para absorver os

riscos do encontro com a expressão estética e com a lógica do cinema em sua plenitude. Muitas vezes, a experiência com as imagens tem sido incorporada como um *hábito* e seus efeitos, ou melhor, os efeitos da cultura das imagens, são assumidos como *naturais*, sem possibilidades de indagações ativas ou questionamentos.

Na relação cinema-educação, o desafio aponta para uma experiência empírica com um roteiro metodológico para vivenciar o estatuto das imagens como narrativas e *enunciação estética*<sup>64</sup>: um modo de dizer das coisas e dizer às coisas, dizendo muito mais do que elas são, alargando suas existências. Ao visualizar essas possibilidades, podemos, então, identificar brechas que uma leitura imagética sugere para se adentrar no universo do cinema e torná-lo frequente em contexto educacional. Na teoria de Bakhtin, o enunciado está voltado para o exterior e é sempre dirigido a alguém, a um destinatário presumido ou a um sobredestinatário, como acontece com a obra de arte. O conceito de enunciação, que tem lugar central na sua filosofia da linguagem, está relacionado aos elementos constitutivos do processo enunciativo. Para Bakhtin (2004), a palavra (e a imagem), só pode ser compreendida em seu contexto extraverbal (extraimagético), incluindo aí os interlocutores que compartilham pressupostos e sentimentos. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto formal do enunciado, sendo ela que bombeia energia de uma situação de vida para o discurso verbal (ou imagético), dando historicidade a esse material (verbal/imagético) estável.

Que possibilidades as práticas educativas com o cinema contribuem para desvelar as diversas camadas de significados socialmente construídos que se apresentam na forma de imagens carregadas de sentidos tensos, expressos na conjugação de luzes, sons, planos, textos e movimentos?

Reconhecendo a vigorosa e efetiva influência das imagens sobre os sujeitos, colocando em circulação uma série de elementos sígnicos e criando diferenciados sistemas de significações, Duarte (2008), afirmando que as imagens do cinema educam, salienta que a educação pelo cinema possui uma especificidade que envolve tanto as formas de produção do conhecimento por imagens quanto o conhecimento sobre o próprio cinema. A história do cinema nos interpela de forma avassaladora, porque os filmes lidam com o prazer, o sonho e a imaginação, além de serem, ao mesmo tempo, lugar de imbricação entre arte e ciência, entre técnica, estética e ética. O que a autora indica é que o cinema produz e difunde saberes que, a

---

<sup>64</sup> Este conceito é trabalhado por Robert Stam (2003), enfatizando as possíveis contribuições dos conceitos de Bakhtin para a teoria do cinema.



seu modo, conformam possibilidades de entendimento e posicionamentos frente à experiência concreta da vida cotidiana. Portanto, o cinema de arte não é o cinema que quer parecer artístico exibindo efeitos, ornamentos, academicismos. A estética do cinema se manifesta cada vez que emoção e pensamento nascem da fruição de uma imagem que não poderia existir senão através do cinema. Como para Vigotsky que identificava na arte outra forma de conhecimento:

Verifica-se, pois, que a poesia ou a arte são um modo específico de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta, só que por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente (...). A concepção de arte como um modo de pensamento, próximo do científico, manifestou-se com especial nitidez nas concepções estéticas de B. Brecht (em sua concepção de teatro intelectual) e Eisenstein (com sua concepção de cinema intelectual) (VIGOTSKY, 1998, p. 34 e nota da p. 343).

Outra singularidade da estética cinematográfica se refere ao fato de que em torno do cinema gira um aparato industrial e ideológico. De alguma forma, tal aparato torna a chamada “sétima arte” instrumento de intervenção cultural que, lançando mão de sua magia, seus truques e efeitos, mexe no nosso inconsciente e embaralha as fronteiras entre realidade e ficção. De outro lado, como visto anteriormente, no campo da investigação pedagógica, a primeira década do século XXI presenciou um crescente número de investigações que tomam o cinema como objeto. Entretanto, apesar dos preciosos avanços teóricos e contribuições valiosas no campo das metodologias, muitos trabalhos ainda estão inscritos na tradição que trata o cinema como “instrumento” didático e são poucos os trabalhos que tomam a relação cinema-educação na perspectiva de uma educação do olhar, de uma educação com as imagens. Uma lacuna que resiste em tomar o cinema na forma defendida por Aumont (2008, p.23), “um novo estado de inteligência” e como pensamento não exclusivamente intelectual e que seria capaz de levar em conta o afeto que veicula.

Podemos inferir que o cinema, de alguma forma, deve participar da formação humana com suas produções de crenças, valores, linguagem, expressões éticas e estéticas. Também partilhamos a indicação teórica de que é, na atividade da linguagem e da expressão estética, que os sujeitos se constituem. Se há uma ordem discursiva em suportes visuais como o cinema, podemos, então, fazer crítica ao senso corrente, que toma as imagens como portadoras de sentido único a serviço apenas da ilustração de discursos verbais e protocolares manifestos oralmente ou na escrita. Que agenciamentos das imagens e sons são possíveis sem a indução a uma leitura pragmática geradora de reconhecimento do já dado e do que não traz informação nova? Como é possível *desaprendermos* a seguir narrativas e a olharmos as

imagens mobilizados por protocolos de leitura já automatizados e que definem a priori “do que se trata”, obliterando a captura da experiência imagética? Afinal, a verdade da imagem está em sua expressão na tela, ou é construída na conjunção entre imagens, no que dá a ver entre elas?

A aproximação cinema e educação na investigação pedagógica só recentemente foi intensificada e o complexo sistema de significação cinematográfica nos desafia no processo de compreendê-lo. Pesquisar o cinema na educação implica o rompimento de muitas fronteiras, pois as imagens do cinema são parte de uma produção cultural que produz efeitos diferenciados. Em primeiro lugar, proporciona a possibilidade de olhar para a educação e para a pedagogia de maneira mais ampla, não restrita ao espaço e à disciplina escolar, mas fazê-lo de forma aberta para conexões com outros lugares sociais. Educação aqui entendida como processo cultural amplo, extrapolador dos limites da escola, construtor de uma “pedagogia cultural” produzida em locais sociais distintos da escola, conforme o sentido construído por Fabris (2008).

Se as investigações envolvendo a relação cinema e educação contribuíram para as discussões teóricas e metodológicas que tinham como objeto o cinema na sala de aula, o avanço nesse campo de investigação implica, necessariamente, uma mudança de foco. A atenção das investigações que envolvem o cinema no campo pedagógico é, prevalecentemente, voltada à construção de metodologias para apropriação e utilização do cinema no espaço da sala de aula. O desafio é construir práticas educacionais que tanto discutam as relações dos sujeitos sociais com a imagem, seus significados e sua ideologia, quanto se voltem para explorar as possibilidades do *cinema* como espaço de aprender/desaprender

Desaprender a olhar de forma protocolar, como se as imagens fossem modelos miméticos a serem imitados, e não uma criação estética, expressão que torna coisas visíveis e outras invisíveis. Aqui, desaprender, portanto, é algo mais que aprender coisas opostas sobre um mesmo tema, assunto, valor ou questão de vida. Não é não-aprender, mas desfazer-o-conhecimento-daquilo-que-se-conhece. No sentido aqui apropriado, o conceito de desaprender não se refere a apagar uma aprendizagem anterior, mas a permitir a percepção de suas marcas e de suas pegadas inscritas no tempo e no espaço de nossa história de vida. No domínio estético da “sétima arte”, a percepção objetiva da qual se podem extrair conceitos generalizantes convive e se reveza com representações não objetivas que suspendem a eficácia de conceitos teóricos, lógicos e formais. No campo metodológico, a investigação

envolvendo educação e cinema deve estar aberta à participação dos sujeitos na construção de um pensamento e de uma prática investigativa, de modo a incorporar a mediação imagética para uma visibilidade mais profunda dos modos com que as relações culturais se processam na sensibilidade contemporânea.

Como as opções teóricas estão implicadas no processo metodológico, é, então, o momento para se delimitar o sentido de “método” neste trabalho. A palavra carrega uma impregnação envolvida com uma historicidade que a contaminou com o significado de “caminho para um fim”, para um depois. Método, no escopo desta investigação, deve, ao contrário, ser entendido como um “caminho para o entre”, um caminho para o próprio caminhar. Por se tratar de trabalho com a leitura de filmes e, portanto, de um objeto multifacetário que, além de portador de um complexo sistema, igualmente possibilita diferentes leituras, é que se pretende uma alquimia metodológica que possibilite vivenciar com os sujeitos o processo da investigação e não apenas observar e explicar. Na investigação que toma como objeto a relação educação-cinema, o método é possibilidade de afloramento de representações tensionadas por meio de conceitos que emergiram de pesquisas anteriores e de deslocamentos/problematizações construídos pelos sujeitos na fruição fílmica – conhecimento partilhado, dialógico e alteritário.

Para a arquitetura metodológica, busquei referências na teoria de Bakhtin que considera que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Assim, para o autor russo, essas ciências se caracterizam como as ciências do texto, do discurso, da linguagem. Se não há discurso, real ou virtual, não há objeto de investigação. Portanto, as ciências humanas diferem das ciências da natureza, nas quais o pesquisador contempla o objeto e fala *sobre* ele, mas não *com* ele. Nesta perspectiva teórico-metodológica, no campo das ciências da educação, as pesquisas não buscam descrições psicológicas, generalizações, leis ou princípios, mas o mapeamento das forças que nos movimentam no pensamento. Nesta cartografia, a metodologia de investigação vai se ressignificando no próprio andamento das investigações, além de promover uma alquimia que também ressignifica o lugar do próprio pesquisador e dos sujeitos, desalojando concepções cristalizadas e refletindo com os processos de constituição das individualidades e das subjetividades.

Se, de fato, estamos convencidos de que o cinema constrói uma nova visibilidade, e a leitura de um filme é atividade complexa que implica reorganização do olhar, devemos educar o olhar para além da condição de analistas ou interpretantes, mas como videntes das experiências vividas nas formas de pensar “por” e “com” as imagens. Experiência aqui

considerada no sentido benjaminiano<sup>65</sup>: não aquilo que aconteceu, mas aquilo que nos acontece; não o que se vê nas imagens fílmicas, mas aquilo que as imagens fílmicas nos dão a ver. Envolve a construção de uma experiência que não privilegia um pensamento submetido ao idêntico, a postulados ou axiomas aprioristicamente estabelecidos. O cinema como arte, como expressão criativa, convoca-nos e nos coloca diante do diferente, porque vê com outros olhos e observa o que não vimos, abrindo-se ao indeterminado e à multiplicidade. Desse modo, persiste a indagação: de que forma operar com as imagens cinematográficas que nos tocam, que são esteticamente mais complexas e que dizem respeito a narrativas que não são conduzidas por uma lógica de um final previsível? Enfim, como *falar* ou mesmo *pensar* sobre nossas experiências com as imagens cinematográficas sem nos colocarmos apenas à frente delas, mas em relação com elas?

#### **4.1. Movimento metodológico e as imagens moventes.**

O movimento metodológico delineado na composição deste trabalho de investigação se filia aos pressupostos da pesquisa de abordagem histórico-cultural. Como afirma Freitas (2003, p. 26), “essa abordagem consegue opor os limites estreitos da objetividade a uma visão humana da construção do conhecimento”. As abordagens metodológicas para desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa são diversificadas e os caminhos teóricos percorridos fazem com que o pesquisador priorize determinadas características do fenômeno, assim como processe a construção de instrumentos para a construção de dados de acordo com as exigências de suas questões de estudo. A relação dialógica entre pesquisador e pesquisado determina novo sentido de objetividade, humanamente realizável e cientificamente significativa.

Pensar a experiência com as imagens no campo da pesquisa em educação pode não ser tarefa confortável, especialmente do ponto de vista metodológico, considerando, como Bohnsack (2010, p. 114), que o crescimento e a sistematização dos métodos qualitativos na pesquisa em educação ainda não conseguiram tirar da marginalidade a linguagem das imagens. Para a autora, o progresso dos métodos qualitativos está relacionado à “virada

---

<sup>65</sup> Walter Benjamin ressalta a expressividade da imagem cinematográfica para o homem moderno ao afirmar que “ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao poder de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade (BENJAMIM, 1984, p. 184).

linguística”. Ainda em seu entendimento, a tradição assegura que a realidade que tiver pretensões científicas deve apresentar-se na forma de frases observáveis, em formato textual. O texto é autorreferente e, na pesquisa, somente os dados originais não são transformados em frases protocolares. Daí resvala uma dualidade metodológica da prática investigativa no campo da educação: a comunicação *sobre* as imagens e o pensamento *através ou com* as imagens.

A prática educativa que procura produzir pensamento *por/com* as imagens é, muitas vezes, excluída, ou permanece sem explicação em grande parte das metodologias de pesquisa ou das teorias da ação que envolvem as investigações e discussões sobre cinema-educação. Pensamento *por e com* as imagens implica, antes de tudo, reconhecer que nosso mundo não é apenas representado pelas imagens, mas constituído ou produzido por elas. Decorre daí a necessidade de, na alquimia metodológica que norteia este trabalho, colocar entre parênteses conteúdos verbais na interpretação de imagens. A imagem, em sua consistência significativa, não é redutível ao verbal, remetendo a linguagens específicas, com seus respectivos léxicos, semânticas e recepções sociais. Na tensa relação entre imagens, falas e textos, a necessidade de abertura metodológica é esboçada, a fim de que a imagem mesma se torne objeto de pesquisa articulado ao exercício de olhar, à autoria, à objetividade visual e à condição de subjetividade autoral objetivada na imagem. Além disso, devemos admitir que toda imagem potencializa um duplo olhar: do autor, oculto pela figuração compositiva, pela plasticidade e pela estética e do espectador que, ainda que de algum modo esteja submetido às intenções do autor, oferta um olhar crítico que pode permitir a ressignificação das imagens, tornando-se seu co-autor.

Nesse sentido, Barthes (1990), no que diz respeito à educabilidade das imagens, chama atenção para o *sentido obtuso*, aquele que não está no texto/imagem e que, por isso, não pode ser descrito, apenas teoricamente situado. Para Barthes, o *obtusos* se situa distante do território do conhecimento generalizado, estereotipado e explícito. A linguagem das imagens é pautada no conhecimento implícito, atóxico e, conseqüentemente, implica uma mudança na postura analítica e na perspectiva de análise. A investigação se afasta do questionamento que toma a questão “*o que é*” como referência epistêmica, para se aproximar do questionamento sobre o “*como*”. No lugar de um olhar que reconheça, um olhar que olhe. Ou seja, um olhar que considera a integralidade da imagem, e não somente suas particularidades, e cuja atenção não está dirigida apenas aos objetos retratados ou à superfície das imagens, mas à sua relação com o contexto e a composição geral.

A visão sobre um filme varia de público para público, de pessoa para pessoa, como varia também no tempo e no espaço permitindo múltiplas interpretações porque os significados e sentidos não estão nas cenas vistas naturalisticamente. A imagem explicitada permite apenas uma interpretação incompleta, pois a interpretação de um filme exige que o sujeito entre em relação consigo mesmo. Como o cinema solicita do espectador sua participação, é no diálogo entre as imagens do cinema e as imagens interiores que os sentidos são construídos pelos sujeitos espectadores. Sendo assim, e considerando a natureza própria do objeto da investigação, os instrumentos metodológicos não se definem aprioristicamente: eles vão sendo construídos no cerne da interlocução entre pesquisador e sujeitos, no desencadear dos enunciados da construção dialógica de sentidos.

Para este diálogo, trago meus presumidos e minha experiência docente na escola básica, com peso significativo na definição do lugar onde me situo como pesquisador. Foi no acontecimento da sala de aula que cinema e prática docente entrecruzaram. Ali, no cotidiano escolar, aproximam-se o ato de narrar, o conhecimento, a memória cultural e o relato da experiência vivida. Algumas vezes, a sala de aula, assim como o filme, pode ser lugar de circulação de narrativas inquietantes e encantadoras que deslocam o pensamento, a imaginação e a sensibilidade. A interseção do cinema em minha prática docente foi tão intensa e significativa e, ao mesmo tempo, tão inquietante e questionadora que desenvolvi um projeto de pesquisa, com alunos e professores de História da escola básica com o objetivo de investigar a relação entre o cinema e seu significado na construção do conhecimento de História nas escolas de ensino fundamental e médio. O trabalho visava “compreender como “ocorre”, para esses professores e alunos, a utilização dos discursos imagéticos em suas atividades escolares de construção do conhecimento histórico” (MEDEIROS, 2006). Esse trabalho, apresentado na forma de dissertação de mestrado no PPGE da Faculdade de Educação da UFJF, ao invés de produzir respostas para as questões que trazia da empiria de sala de aula, trouxe novas inquietações e novas perguntas. Naquele momento o foco era voltado para os sentidos da incorporação do cinema na prática escolar que, em lugar de reproduzir práticas educacionais anacrônicas, pode prenunciar o reconhecimento de possibilidades para outras formas de organização dos “saberes” escolares.

A pesquisa de 2006 promoveu inferências tanto em minha prática de sala de aula, como em meu interesse investigativo. No Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF desenvolvi projeto, em 2007, com turmas de alunos do Ensino Médio, com objetivo de expandir e ampliar o repertório fílmico dos estudantes, exibindo filmes que não se

relacionavam diretamente com os conteúdos disciplinares. O projeto esbarrou em uma série de dificuldades, tanto de ordem operacional (modo de conciliar os tempos escolares com o tempo do filme, condições de exibição, horários, equipamentos), quanto de ordem teórica e metodológica ( O que ver no filme? Como ver o filme? Que filme ver?)

A questão que se colocava ia além do cinema como um mero coadjuvante no processo escolar e demandava ampliar a investigação para pensar a relação entre cinema e educação em outra direção. O cinema não é apenas uma representação da realidade, mas é a própria realidade e realiza um tipo de educação da sensibilidade que a vida cotidiana não é capaz de realizar. Se os filmes têm implicações éticas e estéticas e criam um regime para a arte que se opõe ao regime representativo, que metodologias podem ser construídas com o cinema que criem possibilidades de uma educação do olhar que não só reconheça, mas um olhar que mergulhe nas diversas camadas que constituem a integralidade das imagens que desfilam incessantes nas telas de cinema, na TV, na internet etc.? As zonas de pensamento construídas com os sujeitos que participaram da pesquisa “O Cinema na Fala de Aula do Professor de História” apontaram para o fato de que essa questão é cada vez mais pertinente nas reflexões pedagógicas, como demonstram diversos projetos desenvolvidos com diferentes perspectivas metodológicas, tanto na escola básica quanto no ensino universitário, espontânea ou organizadamente – objetivando uma apropriação do cinema como obra de arte e expressão estética com estatuto epistemológico próprio. Muitos desses projetos estão construindo metodologias que almejam ultrapassar a racionalidade incrustada na memória escolar que se apropria do cinema apenas em sua pertinência em relação aos conteúdos escolares ou como panaceia para os desafios que a escola enfrenta na atualidade.

Não obstante, os professores, sujeitos da pesquisa acima referida, atribuíam suas incertezas e inseguranças metodológicas à ausência da discussão estética na formação docente e ainda indicavam que, para enfrentar suas incertezas, seria necessário, mas não suficiente, uma cultura cinematográfica, pois, o essencial, para eles, era saber lidar com a magia das imagens fílmicas. Na contemporaneidade, o cinema e todos os meios imagéticos, analógicos ou digitais não apenas agendam e propõem debates, mas igualmente intervêm no desejo, na memória e na fantasia, colocando para a docência o desafio de uma prática educacional através da qual as subjetividades possam ser vivenciadas como parte de uma ação *responsiva*, no sentido bakhtiniano do termo.

Ainda que o interesse investigativo relatado se dirigisse inicialmente para a relação do cinema e educação a partir de questões externas ao próprio cinema e relacionadas aos

conteúdos canônicos do ensino escolar, o trabalho investigativo acabou produzindo janelas que possibilitaram novas paisagens e outros campos teórico-metodológicos para uma formação docente em que a estética ocupa papel significativo.

## 4.2. Sujeitos/espectadores-Espectadores/sujeitos

Segundo Vigotsky, olhar e escutar, conquanto pareçam tarefas fáceis, não necessitando de um ensino especial, constituem justamente os objetivos da educação geral. Para ele,

(...) a estrutura comum da educação social está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, para organizar o contato da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência pessoal já acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível (...). Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação: inserir as reações estéticas na própria vida (VIGOTSKY, 2003, p. 237).

Apesar das possibilidades presentes no tratamento das imagens em sua expressividade, a formação docente tende a tratá-las no interior de um esquema figurativo e desconexo, no qual se expressa a tradição da imagem como ilustração sobredeterminada à escrita. Partindo do pressuposto de que os processos educativos devem possibilitar a plena formação das novas gerações, como dispensar a presença da perspectiva estética na escola? Como sujeitos desta investigação, identifiquei, nos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF<sup>66</sup>, possibilidades de, por meio da fruição e da reflexão com as imagens fílmicas, vivenciar experiências significativas para os professores-estudantes no campo da estética fílmica. Tais vivências podem intervir em sua formação, projetando-se em suas ações pedagógicas futuras. O reconhecimento das imagens como imersas em práticas educativas do olhar pode potencializar as práticas e os discursos presentes na educação, bem como a apropriação dos conhecimentos e poderes a elas incorporados. Fala-se muito das imagens do cinema na sala de aula, da utilização de novos recursos imagéticos e da incorporação de novos veículos de comunicação sem, contudo, estabelecer-se uma crítica sistemática que

---

<sup>66</sup> Na sua maioria eram jovens estudantes com idade entre 20 e 28 anos matriculados na graduação e somente um sujeito estava no mestrado. Dos trinta participantes, apenas dois do sexo masculino. Alguns sujeitos participavam de grupos de pesquisa na Faculdade de Educação e outros acumulavam alguma experiência com a prática docente nas escolas de ensino fundamental.



desnaturalize as imagens, reconhecendo seu estatuto epistêmico e sua condição de objeto histórico e cultural.

A sociedade e a cultura ocidentais erigiram, sob a hegemonia de uma razão instrumental, um modelo de escola e de currículo escolar inscrito em determinado tempo e em determinada visão de homem, de sociedade e de cultura que delineiam a instituição escolar e as fronteiras da prática docente. A indústria cultural, como observado anteriormente, exerce seu poder na formação de gostos, de estilos e de padrões estéticos e culturais, produzindo subjetividades e comportamentos. Portanto, o propósito estaria em construir caminhos teóricos e metodológicos com os sujeitos para que a formação estética esteja presente como eixo importante na formação acadêmica e no cotidiano dos profissionais da escola. Formação entendida na perspectiva de Vigotsky (2003, p. 238), para quem a tarefa mais importante da educação estética (e não do ensino de estética) é inserir as reações estéticas na própria vida. Em geral e tradicionalmente, a preparação de professores é percebida como instrumentalização para o exercício da profissão docente mediante a execução de práticas consideradas eficazes para o ensino de habilidades e conteúdos básicos. A proposta lançada é pensar *com* o cinema, extrapolando a formação estritamente acadêmica e inserindo a fruição estética no processo mais geral de formação humana, inscrito na constituição permanente dos sujeitos.

### **4.3. Tempos e Contratempos: a imanência do campo**

O trabalho de campo deve ser planejado e organizado, mas essa organização metodológica, afirma Rey (1999), não pode se transformar em artificialização que interfira na espontaneidade do contato interativo entre pesquisador e pesquisado no contexto relevante para a vida destes e no interior de relações e eventos da vida cotidiana dos sujeitos. No campo de pesquisa, ou seja, no encontro com os sujeitos, o que se pretende é buscar com eles uma aproximação, uma *acontecência*, longe de um ambiente artificializado ou de relação industriada. O trabalho de campo pretende orientar-se para a construção de sistemas de relações capazes de produzir ideias em sua própria dinâmica, de modo que a direção da pesquisa e a construção de teorias sobre o objeto investigado possam vir a se constituir nas relações com os sujeitos

Nesse sentido, foi significativa a forma com que os sujeitos foram se definindo e constituindo o ambiente da pesquisa, ao mesmo tempo em que deixavam explícita a demanda pela inserção da fruição estética no processo de formação universitária. No final do primeiro semestre de 2010, um grupo de alunos do Diretório Acadêmico (D.A) da Faculdade de Educação toma a iniciativa de procurar a coordenação do grupo de pesquisa LIC para propor uma semana de discussões pedagógicas a partir da exibição de filmes que, de certa forma, se relacionassem com temas da educação e da vida escolar.

A proposta dos alunos era organizar uma mostra que consistiria na exibição de filmes<sup>67</sup> em sessões diferentes, realizadas à noite e pela manhã, de forma a atender a todos os alunos. Os filmes, após exibidos, deveriam ser discutidos por professores do Curso de Pedagogia. A ênfase recairia sobre o roteiro, sendo o tema dos filmes relacionado aos conteúdos das disciplinas dos professores. O projeto não teve a adesão esperada pelos organizadores, mas seus desdobramentos foram para mim surpreendentes.

De início, houve desapontamento dos organizadores da mostra com o não comparecimento dos estudantes e conseqüente cancelamento da primeira sessão. Numa espécie de autocrítica, avaliaram que o horário (oito horas da manhã) e a escolha da data (final de semestre) não haviam favorecido a proposta daquela sessão. A conclusão foi ratificada pela presença dos alunos nos dias de exibição dos curtas (no horário noturno). Presença expressiva, pois os filmes foram exibidos no horário das aulas dos professores-mediadores das discussões propostas após a fruição. A exibição se tornou uma atividade das disciplinas e os alunos obrigaram-se à presença. O trabalho teve eixos interessantes que provocaram debates e intervenções dos alunos. Era explícito o propósito dos professores em discutir o tema relativo às suas disciplinas a partir da exibição dos filmes. O trabalho foi organizado para a reflexão sobre a “mensagem” contida ou representada pela imagem exposta à visibilidade. Assim, não se voltava à ocorrência de outra forma de espetatura que desse ao sujeito condição de espectador de sua própria imaginação nos locais e nos movimentos das imagens fílmicas. De toda forma, foi um momento importante e, acredito, que o desdobramento mais interessante desse evento foi o fato de ter “provocado” o ambiente da faculdade: alunos e professores, todos se mobilizaram em função da possibilidade do cinema na Faculdade.

---

<sup>67</sup> Um dos curtas sugerido foi: “Vista Minha Pele”, de Joel Zito (Brasil, 2003). Além dos curtas, seria exibido também o filme de Juan Campanella “O Segredo de teus Olhos” (Argentina/Espanha, 2009).

Foi a oportunidade para constatar, com certo espanto, que a FACED não dispunha de instalações adequadas para a atividade com material audiovisual, o que, de alguma forma, confirmava a distância entre o cinema e as práticas escolares. Assim como na FACED, são poucas as instituições educacionais que dispõem de equipamentos adequados para a fruição fílmica, apesar do fascínio pelas tecnologias traduzido no esforço de diversos professores em incorporá-las às práticas de ensino – ainda que de forma parcial e instrumental e como modernidade pedagógica.

Desde as primeiras décadas do século XX, as imagens técnicas, tanto da fotografia quanto do cinematógrafo, invadiram as salas de aula e educadores apostaram na cinematografia educativa como instrumento de educação das massas analfabetas. Essa concepção do uso instrumental do cinema foi partilhada por políticos, pesquisadores, educadores e produtores cinematográficos. Contudo, transcorridas todas essas décadas, ainda não conseguimos superar essa “marca de origem”. Diante dos problemas de letramento nas escolas brasileiras, é possível que se amplie a capacidade de julgamento das crianças e dos jovens considerando, de maneira efetiva, o poder de atração do cinema como arte visual da contemporaneidade. A escola pode se orientar por uma política de formação de leitores/espectadores, permitindo acesso a um conhecimento vinculado ao pensamento estético. A formação de “leitores” de imagens fílmicas não é dogmática e trata-se de uma disposição que se forma lentamente, em ambientes adequados para a fruição da arte cinematográfica que permitam a imersão e a experimentação, mergulhando o espectador numa relação densa com a obra.

Professores trabalham com filmes em sala de aula, discutem filmes com seus alunos, ou temas relacionados aos filmes, mas não dispõem de um espaço/tempo adequado e possível para a fruição fílmica, de modo a permitir o cinema como arte, como expressão estética. Ficam condenados ao trabalho com fragmentos ou com “curtas metragens” educativos, e os alunos, submetidos à precária condição de recepção. Ainda que já sejam muito significativos, são trabalhos que projetam passos futuros na busca das potencialidades educativas do cinema. Esse devir é que torna desafiadora a tensão entre práticas e condições da docência, fazendo do cinema tema relevante das pesquisas e reflexões pedagógicas.

Um dos decisivos desdobramentos da mostra proposta pelos alunos do D.A da Faculdade de Educação da UFJF foi a construção do projeto CINEDUCA<sup>68</sup>. Evidente que muitos outros fatores concorreram, mas a iniciativa do D.A., no final do primeiro semestre de 2010, foi fator decisivo para que a Coordenação de Articulação Acadêmica da Faculdade de Educação, atendendo à demanda dos alunos, iniciasse o segundo semestre com o propósito de organizar uma mostra acadêmica de cinema com alunos do Curso de Pedagogia. A proposta era exibir filmes de autoria, significativos na história do cinema e que ampliassem o repertório fílmico dos alunos, constituindo também um espaço de fruição onde pesquisadores pudessem investigar e desenvolver experiências com obras fílmicas no ambiente acadêmico.

O projeto, depois de definido, foi proposto e defendido pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Shapper, coordenadora de Articulação Acadêmica, em conjunto com a coordenadora do grupo LIC, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Freitas, conseguindo sua aprovação pela Congregação da Faculdade de Educação. Ficavam, então, evidentes, o interesse e o reconhecimento do potencial do cinema naquele ambiente acadêmico, além da necessidade de expandir os espaços de discussão e reflexão teórica e metodológica sobre o estatuto epistêmico das imagens, ampliando o campo temático no processo de formação docente.

O projeto resultou do empenho e dos esforços empreendidos conjuntamente pela Coordenação de Articulação Acadêmica, o grupo LIC e seus pesquisadores, bolsistas e orientadores e a direção da Faculdade. A proposta do projeto era possibilitar a experiência de fruição fílmica com a apresentação de filmes que não só pudessem ampliar o repertório dos sujeitos-espectadores, mas que possibilitassem a compreensão do cinema como enunciação estética, portanto fonte de expressão e de pensamento. Filmes que convocassem os espectadores/docentes em formação para conhecer algo novo e diferente e para além da simples reprodução do mundo midiático que impregna e produz perspectivas e gostos pela repetição e pelo consumo rápido imposto cotidianamente pelas imagens da publicidade, do vídeo e do cinema de consumo.

Com a tarefa de coordenar o CINEDUCA, defendi a proposta de investigar como se poderia ampliar o exercício da recepção fílmica com a criação de um ambiente e de um espaço em que os espectadores pudessem partilhar suas experiências e afetações no

---

<sup>68</sup> Essa denominação foi sugestão de um estudante, aluno do Curso de Pedagogia, que, ao saber do projeto envolvendo cinema na Faculdade de Educação, sugeriu o nome. No dizer dele, pelo fato de o cinema na educação ser “ducaramba!”. Portanto, a sugestão inicial era Cineducaramba para, depois de muitas ponderações no grupo LIC, finalmente chegar a CINEDUCA.

movimento do olhar, de modo a *olhar* as imagens de dentro delas, atravessar sua transparência e ir além daquele senso comum que apenas *coisifica* as imagens, naturaliza-as e se apropria delas, interpretando-as de acordo com o véu da rotina. Para esse propósito, o que dispunha era apenas de uma definição negativa: sabia que não deveria ser ambiente de reprodução dos debates de cineclubes, nem entrevista coletiva ou grupo focal. Mas, então, como organizar um fórum livre para discussão das afetações e sensibilidades acionadas pelos sujeitos com a fruição de um filme?

A resposta deveria ser encontrada nas experiências dos próprios sujeitos e, com esses propósitos, o projeto CINEDUCA se configurava como locus privilegiado para o exercício de investigação sobre as educabilidades das imagens e suas implicações na formação acadêmica e no cotidiano de vida dos profissionais da educação. Isso fez com que o projeto CINEDUCA se consubstanciasse como empiria desta investigação, constituindo-se como fórum privilegiado para debates éticos e estéticos, voltado para aqueles professores em formação.

O CINEDUCA procurava consolidar seus objetivos, contribuindo para pensar uma prática educativa integradora do cinema e da linguagem imagética como espaço de criação, de releitura de mundo, de alteridade e de possibilidade de criação e de proposição de outras experiências, outras formas de aprendizagem e de produção de conhecimentos. Dessa forma, o projeto dialogava com a intenção de minha investigação cuja questão se relaciona à educabilidade das imagens cinematográficas orientadas por uma razão sensual e estética que ensina a ver diferente. Como, então, indicar as possibilidades de localizar essas diferenças?

#### **4.4. Instrumentos metodológicos**

A preparação do projeto CINEDUCA contou com a preciosa colaboração de pesquisadoras do grupo de pesquisa LIC, interessadas em ampliar as investigações que tomam a relação cinema-educação como tema<sup>69</sup>. Contando com a ajuda e a experiência acumulada pelos pesquisadores do grupo, elaboramos coletivamente, como instrumento de sondagem, um questionário que intencionava reunir dados iniciais sobre a forma como os sujeitos da investigação, professores em formação na Faculdade de Educação, relacionam-se com os

---

<sup>69</sup> Atualmente o grupo desenvolve o projeto de pesquisa intitulada: “Computador-Internet e Cinema como Instrumentos Culturais de Aprendizagem na Formação de Professores” (CNPq/FAPHEMIG 2010-2014) no qual se insere esta tese de doutorado.

discursos fílmicos e com o universo do cinema. Esse instrumento, disponibilizado a todos os alunos do Curso de Pedagogia, teve a interlocução de 93% dos alunos matriculados e produziu indicações importantes para situar as relações do cinema em suas vidas. Indicações sobre o repertório fílmico, frequência, preferências, locais de assistência, também a forma como são expostos e submetidos às imagens fílmicas e como escapam e interrogam esse padrões foram colhidas.

Foi desafiador o processo de elaboração do questionário (anexo I), sobretudo no ajuste das questões, aos objetivos e ao que pretendíamos acessar com as informações fornecidas pelos sujeitos. Depois do trabalho de definição das questões, da quantidade de itens, da adequação do vocabulário, *layout*, impressão e outros detalhes, o questionário ficou pronto para impressão. Com uma forma final e já impresso, tratamos de planejar a aplicação do questionário, contando, mais uma vez, com a colaboração e a disponibilidade das pesquisadoras do grupo LIC e das bolsistas de Iniciação Científica que trabalharam durante mais de duas semanas para que os alunos de todas as turmas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação pudessem ser incluídos no processo.

Desde o planejamento, passando pela aplicação e culminando na apuração do questionário, o trabalho não foi fácil. Vencemos os obstáculos e conseguimos respostas em 241 questionários (93%) – universo significativo dos alunos matriculados no Curso de Pedagogia – trazendo indicações valiosas para a investigação, cujo processo compreensivo entre sujeitos parte, primordialmente, de um processo de identificação com o outro, situando-se em seu lugar e colocando-se, posteriormente, fora dele, dando-lhe um acabamento, ainda que provisório.

#### **4.4.1. Sinais luminosos: o questionário**

O questionário foi composto por 20 questões divididas em duas partes. A primeira buscava identificar os sujeitos com informações sobre idade, trajetória escolar, situação acadêmica, relações de trabalho. Na segunda parte as questões procuravam identificar aspectos da relação que os alunos do curso de Pedagogia mantinham com o cinema. Uma dessas questões solicitava aos sujeitos a indicação de, no máximo, cinco filmes que achassem importantes e que, de certa forma, tivessem tido papel significativo em algum momento de

suas vidas<sup>70</sup>. Iniciei a leitura dos questionários por essa questão por achá-la significativa para penetrar no universo da relação dos sujeitos com o cinema. De imediato, chama a atenção o fato de que todos os sujeitos preencheram esse item do questionário – o que me possibilitou listar mais de uma centena de títulos. Esse fato, de certa forma, pode indicar que os sujeitos reconheciam que filmes eram significativos em suas vidas e, na medida em que ia listando os títulos, também me eram indicados rastros sobre as possíveis formas de acesso e o tipo de filmografia preferencial.

A maioria dos títulos apontados pelos sujeitos se referia a filmes com fortes apelos comerciais e de grande circulação no circuito midiático e, na maioria dos casos, remetiam aos lançamentos mais recentes. Mas não podemos supor que aqui fica indicada a aproximação dos sujeitos com títulos que se referem a filmes de fácil consumo, especialmente aqueles que carregam a linguagem hollywoodiana, sabendo-se que a indústria americana do cinema é hegemônica na produção e na distribuição do produto fílmico, impondo-se de forma incisiva nas telas do cinema e da TV. Assim, não parece possível falar de cinema sem mencionar a estética hollywoodiana e seus desdobramentos culturais. E pensar na possibilidade de uma (re) educação do olhar implica a reflexão sobre o papel de Hollywood na produção de determinadas estéticas hegemônicas e na construção de um “gosto”, pois, além da leitura crítica do cinema, o campo educacional necessita, sobretudo, compreender os parâmetros da formação estética que pretende promover.

Portanto, a lista apurada nos questionários parecia indicar que discutir a sensibilidade estética na educação escolar provoca também a discussão das formas e das condições de acesso à cultura cinematográfica e a filmes menos implicados com o que Badiou (2004) chamou de “imagens impuras” do cinema industrial de massa. O cinema com sistema de imagens mais complexo não deixa de fazer parte da indústria cultural, mas, por outro lado, não deixa de forçar seus limites. Nesse mesmo sentido, para Cabrera (2006), todo filme, mesmo o mais hollywoodiano, é também uma imagem-pensamento. Dessa forma, e em acordo com as ideias dos autores, é a prudência a melhor conduta para pensar a diversidade da produção cinematográfica. Para não incorrer na dicotomização que opõe a criação cinematográfica à influência determinante da indústria cultural como exclusão recíproca, o que fica sugerido é uma tensão constitutiva entre as diferentes formas de expressão imagética.

---

<sup>70</sup> A lista com os 40 títulos de filmes mais citados pelos sujeitos está disponível no anexo II.

O fato de explicitar um determinado critério de julgamento estético na lista de filmes sugeridos pelos sujeitos não é de todo surpreendente, uma vez que os valores estéticos não são mesmo intuitivos, mas construídos e apreendidos, e os julgamentos de qualidade exigem certo conhecimento específico do qual somos ainda carentes. A dificuldade de contato com a pluralidade de padrões estéticos, talvez, seja um fator decisivo para obstaculizar a diversidade como fonte de conhecimento e de elaboração de critérios pessoais de avaliação de qualidade.

Uma indicação nada desprezível é a diferença entre as gerações e as condições da especiação fílmica para cada uma delas. A média de idade dos interlocutores declarada no questionário variava entre 19 e 24 anos. Diferentemente das gerações anteriores, que aprenderam a ver filmes em salas de cinema, discutindo, analisando e buscando informações sobre a estética e a história do cinema, a cinefilia tem qualidade diferente na geração de videófilos na qual se inserem os estudantes na atualidade. Os cinéfilos atuais, segundo Marcello (2008), não podem ser chamados de cinéfilos, porque vão pouco à sala de cinema. A autora apresenta dados instigantes: atualmente apenas 8% das cidades brasileiras têm salas de cinema, enquanto 78% possuem videolocadoras. Ainda segundo a autora, mais de 700 filmes são exibidos semanalmente nos diversos canais de TV. Com a popularização e generalização do acesso social à TV, podemos dizer que é quase impossível alguém não ter visto um filme. Também a partir dos resultados apresentados pela pesquisadora, podemos inferir que ver filmes torna-se cada vez mais ato doméstico, privado e, muitas vezes, solitário.

Os dados apresentados pelo questionário aplicado a(o)s alunos da Faculdade de Educação da UFJF revelavam que, embora 52,3% dos sujeitos tenha declarado assistir a filmes semanalmente e 42,3% tenha afirmado que o cinema seja muito importante em sua vidas e na cultura, somente 14,0% dos entrevistados assiste regularmente a filmes em salas de cinema. Sobre o dispositivo em que mais assistem filmes, 53,1% dos sujeitos declarou ser o DVD e 29,5% a TV. Não estariam esses dados se aproximando e confirmando a pesquisa de Marcello (2008) sobre as formas de fruição e recepção da obra fílmica?

Marcello (2008) chama atenção para a possibilidade de a *videofilia* inaugurar outro modo de ver, norteador por outros critérios de avaliação e escolha. Entretanto, trata-se de um modo próprio de gostar de filmes que precisa seriamente ser considerado. Na videofilia, o amor e o interesse pelo cinema se expressam mais pela quantidade que pela qualidade do que se vê. Considerando a lista de filmes sugeridos pelos sujeitos pesquisados, percebe-se a reiteração dessa “marca” da juventude atual, cuja relação com o cinema se expressa no movimento de acompanhar os lançamentos e, quanto maiores as possibilidades de réplica



(com DVD, Internet etc.), tanto mais consolidados serão os interesses nos filmes de recente lançamento e maior circulação midiática. Confirmando o que foi dito acima, dos mais de 340 filmes listados, 1/3 deles foi citado mais de uma vez, tendo alguns sido citados mais de 40 vezes. “*Escritores da Liberdade*”, filme de Richard LaGravese (EUA, 2007), que trata de temas relacionados às questões educacionais (44 incidências no universo dos questionários aplicados). “*Um amor para recordar*”, romance do diretor americano Adam Shankman (EUA, 2002), citado 43 vezes. A seguir, com 18 citações, está “*Shrek*”, filme de animação para público infantil dirigido por Andrew Adamson (EUA, 2001), com tanto sucesso comercial que os produtores lançaram, em 2004, o filme *Shrek 2*, em 2007, *Shrek 3* e, em 2010, o filme “*Shrek para Sempre*”, sob direção de Mike Mitchell. Também “*Marley e Eu*”, comédia dirigida por David Frankel (EUA, 2008), figura entre os filmes de maior incidência nos questionários, com 18 citações. A maioria dos filmes citados pelos sujeitos no questionário é constituída de lançamentos recentes ou *blockbusters* de grande circulação nos cinemas e, principalmente, disponível nas videolocadoras.

Na lista desses filmes (anexo II), predominantemente constituída por produções com narrativas estandarizadas que visam ao desaparecimento da criação do filme como representação da realidade, diluindo as possíveis mediações entre o espectador e o mundo representado<sup>71</sup>, podemos identificar implícita uma lacuna no acesso a outras formas de expressão que permitam julgamento estético de obras produzidas com a linguagem imagética contrapostas aos padrões hegemônicos do mercado da produção cinematográfica. O contato com “filmes de qualidade”<sup>72</sup> altera o modo de ver e permite ao espectador ir além das relações imediatas, estabelecendo relação densa com a obra. Pierre Bordieu (1998) se refere à “competência de ver”, que compreende a capacidade de analisar, interpretar e apreciar histórias de cinema. O ambiente educacional, nesse sentido, pode favorecer o encontro com filmes de reconhecido valor artístico e cultural. Filme de qualidade é sempre aquele que propõe um desafio ao pensamento do espectador, suscitando emoção e prazer. O gosto pelo cinema não se ensina como dogma: trata-se, como afirma Bergala (2008), de uma disposição

---

<sup>71</sup> Para Ismail Xavier (1984), a estética destes filmes faz com que a obra desapareça e dê lugar a um espelho da realidade que ela copia e reproduz. Este é o modelo clássico de produção utilizado por Hollywood. “Em todos os níveis, a palavra de ordem é ‘parecer verdadeiro’, montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação” (XAVIER, 1984, p. 31).

<sup>72</sup> Para Duarte (2008, p. 74), um filme de qualidade é um desafio à inteligência do espectador, suscitando prazer e emoção e fazendo com que o espectador vá além das relações imediatas, o que permite estabelecer uma relação “densa” com o filme. Para Aumont (2008), um “bom” filme é aquele que mais carrega imagens puras, ou seja, imagens que não sejam contaminadas pelas exigências do consumo.

para aprender lentamente, por imersão e experimentação, em ambientes de fruição da arte cinematográfica.

Outro item do questionário que forneceu elementos que contribuíram para situar os sujeitos da investigação em sua relação com o cinema refere-se aos “gêneros” fílmicos mais apreciados. A classificação por “gênero” é normalmente utilizada apenas para fins de categorização comercial e não representa as formas atuais para a divisão de filmes. Todavia, é uma forma bastante usual e sua inclusão no questionário teve como objetivo facilitar aos sujeitos a manifestação de suas preferências pelos diferentes tipos de filmes. Esse item do questionário propunha um rol de oito gêneros para a classificação de filmes e solicitava ao sujeito que os hierarquizasse de acordo com suas preferências, deixando ainda espaço para que o entrevistado apontasse outras “preferências” que não estivessem relacionadas. Ao responderem a esse item, apontaram a preferência pelo *documentário* (116 incidências), seguido pelo gênero *Documentário Histórico*, com 83 incidências. Juntos representaram quase 50% da lista sugerida. O gênero *Comédia* e *Drama* aparecem em seguida, representando aproximadamente 30% das sugestões. Além dos gêneros listados no questionário, os sujeitos consideram outros 26 gêneros como “filme educativo”, “filme clássico”, “aventura”, “filme político”. Interessante observar que o gênero *Documentário* e *Documentário Histórico* representa quase a metade das indicações enquanto os gêneros *Drama*, *Comédia* e *Ficção* vêm logo a seguir representando, juntos, aproximadamente 22% das indicações. Com 34 incidências (14% das indicações) aparece logo em seguida o gênero *comédia* e, com 24 incidências (10% das indicações), é listado o gênero *drama*. Apuramos uma lista com mais de 26 sugestões de gêneros. Importa considerar que apenas 0,4% dos sujeitos pesquisados deixaram em branco esse item e 0,8% do total dos interlocutores disseram que se interessam por todos os gêneros.

Se compararmos tais ocorrências com os títulos da lista sugerida a partir das respostas dadas ao item anterior, percebe-se que aqui os sujeitos se investiram mais da condição de estudantes, de acadêmicos e responderam de forma mais racional e menos espontânea. Ao sugerirem títulos, foram espontâneos e abertos à memória afetiva. Já no segundo caso, deixaram bem demarcado o lugar de onde falavam e se investiram da responsabilidade que envolve a condição de educadores em formação, acadêmicos diante de um processo de pesquisa, o que não significa que tenham abandonado suas preferências estéticas por uma suposta pragmática para o filme no trabalho docente. Talvez aqui tenham sido laçados por uma tensão constitutiva entre, de um lado, a tradição de uso escolar de filmes como ilustração

e motivação para conteúdos externos ao próprio filme, e a indicação de que filmes podem mais quando se trata de nossa formação. Quando justificavam sua sugestão de filmes para o projeto de cinema na Faculdade de Educação, alguns afirmavam que consideravam importantes todos os gêneros “*contando que tenham algum fundo moral ligado a um tema de estudo*” ou ainda sugeriam gêneros que fossem “... *relacionados às atividades de sala de aula, forma de prender a atenção dos alunos...*” (considerações anônimas retiradas do questionário). Por outro lado, também defendiam a exibição de filmes que “*influenciem a vontade dos alunos em promover algo mais e que tragam algo para acrescentar em nossa vivência*”<sup>73</sup>. Seria este “*algo mais para acrescentar em nossa vivência*”, de que fala o sujeito, uma possível indicação de que identifica na relação cinema/educação uma possibilidade maior que o uso instrumental e auxiliar do cinema? Esta seria, então, uma significativa indicação, considerando-se que a aproximação entre cinema e educação, tradicionalmente, faz-se pautada pelo viés da instrumentalização.

Na perspectiva de análise em que os dados e os aspectos quantitativos são apenas operacionais, as respostas ao questionário indicavam que a geração atual não conseguira superar totalmente uma espécie de “marca de origem” quando se trata da relação entre educação e cinema. Os sujeitos, docentes em formação, em muitos casos, dialogam com o cinema considerando-o apenas na ordem do instrumental, ou seja, um meio pelo qual se deseja ensinar algo já existente e externo às imagens. A direção teórico-metodológica que sustenta essa maneira ainda prevalente de apropriação do cinema pela prática educativa e escolar está ancorada no objetivo de olhar *pelos* filmes e não um olhar *para* os filmes.

Tomo parte do questionário aplicado como referência cujos dados apurados pontuam minhas orientações iniciais no campo da investigação. Não eram conclusões definitivas, nem almejaram às verdades comprovadas estatística e quantitativamente. O que se buscava era a identificação de dados e elementos que pudessem contribuir para a organização e orientação do projeto CINEDUCA.

---

<sup>73</sup> Como não houve a exigência de identificação nominal nos questionários, estas frases foram extraídas das manifestações dos sujeitos ao item 3 do referido questionário.

#### 4.4.2. Cinema na FACED !!!

Depois de muitas conjecturas que envolviam diferentes aspectos, como disponibilidade de espaço na FACED, calendário acadêmico, disponibilidade dos alunos e horários das disciplinas de cada período do curso, foi decidido pelo LIC e a Coordenação de Articulação Acadêmica da Faculdade de Educação que as sessões deveriam ser quinzenais. Dessa forma, foi elaborado um calendário que se estendia de outubro a dezembro de 2010, com seis sessões quinzenais distribuídas no período. Definido o calendário, restava ainda a definição dos filmes a serem exibidos. O critério para a seleção dos filmes não poderia negligenciar o diálogo entre a bagagem e as características do repertório fílmico que identificamos nas respostas que os sujeitos deram ao questionário e, da mesma forma, não poderia negligenciar a possibilidade de confrontar esse repertório com filmes fora do diapasão habitual e provocativos do pensamento. Filmes de autoria com outra dimensão estética e com possibilidades de desautomatizar o conforto que as verdades estabelecidas, as respostas legitimadas ou as soluções instituídas das “imagens impuras” costumam nos oferecer com o cinema de consumo.

Com base nesses critérios, considerando os limites do repertório dos sujeitos e depois de diversas sugestões, elaboramos uma lista com aproximadamente vinte títulos que julgávamos possíveis e interessantes. A lista foi discutida pelos pesquisadores e bolsistas do LIC com apreciações, ponderações e sugestões para ajudar na escolha dos seis títulos que deveriam compor a mostra. Ainda que, de acordo com Cabrera (2006), todo filme, mesmo o mais hollywoodiano, é uma imagem-pensamento, a proposta era apresentar filmes de autoria e, de certa forma, transgredientes ao cinema de fácil consumo.

É sabido que toda escolha implica renúncia e, nesse caso, havia diversos riscos: seria a escolha adequada? De fato, os filmes possibilitariam os deslocamentos dos sujeitos para novas experiências? Seriam capazes de provocar o pensamento dos sujeitos, de modo a permitir o que Duarte (2008) chamou de *relação densa* do espectador com o filme? Tão maiores eram as dúvidas sobre o acerto de nossa escolha, quanto mais o filme da pauta de discussão remetia a outros, que poderiam muito bem entrar na nossa lista.

O cinema, como nos fala Bernadett (1999), é arte autorreferencial, e um filme sempre remete (numa cena, no enredo, na narrativa, nas sequências ou nos planos) a outro filme. Foram muitos os títulos que circularam na mesa de discussão, até que o risco de decidir foi assumido, considerando o critério do diálogo das experiências dos sujeitos com as

possibilidades fílmicas no ambiente específico da fruição em espaço acadêmico de formação para a docência. Riscos atenuados pela efetiva participação das cinco bolsistas de iniciação científica do grupo LIC, estudantes matriculadas em diferentes períodos que poderiam, de alguma maneira, trazer a voz dos destinatários para aquele momento importante de definição do projeto.

Organizamos uma lista de seis filmes ( anexo III) que pertencessem a uma pluralidade de contextos culturais e que pudessem revelar aos espectadores uma experiência de alteridade com variadas culturas e valores – talvez nunca vistos. Eram filmes de “autoria” e com refinado tratamento estético, como no caso do filme “*Bubble*”, dirigido por Elya Fox (Israel, 2006), ou do filme “*Dez*”<sup>74</sup> (Irã, 2002), do diretor iraniano Kiarostami: ambos nos permitem imaginar outras formas de sociabilidade, provocando perplexidade e um olhar que interroga as posturas naturalizantes do senso comum, bem como as relações indivíduo-sociedade. O movimento de globalização não implica, unilateralmente, sufoco da polivalência cultural, nem esforço sem resistência para a formação de um consenso cultural, mas uma forma labiríntica de os seres humanos construírem os sentidos do mundo. Portanto, a ideia de propor filmes de origens diversas, de diferentes nacionalidades e com narrativas inscritas em contextos culturais específicos e diferenciados teria também o propósito de possibilitar formas de vivenciar a diversidade cultural – não como estado natural, mas como pluralidade de conhecimentos e de sabedoria.

Além da diversidade da produção dos filmes, o propósito era também ampliar os temas sugeridos pelas obras fílmicas. Não buscamos filmes com temas especificamente educativos ou relacionados aos temas canônicos que circulam nos conteúdos das disciplinas escolares e/ou nos projetos pedagógicos. A proposta era a fruição de filmes com temas variados sobre questões relativas ao mundo, ao cotidiano e ao comportamento rotineiro das pessoas. Mesmo no caso dos filmes “*Verônica*” (Maurício Farias: Brasil, 2008) e “*A Língua das Mariposas*” (Cuerda: Espanha, 1999), cujos enredos remetem a situações que passam pelo ambiente e pelas relações escolares, o tema provocante não foi tanto a relação escolar, mas a instituição escolar diluída na relação entre humanos numa dada condição social e cultural. Esses filmes tratam daquilo que não se discute quando se fala de escola. Lançam mão de uma linguagem que vira pelo avesso a ordem das coisas, desvia e revolui as liturgias que criamos quando tratamos de trabalho escolar sem o viés da vida vivida.

---

<sup>74</sup> Este filme, embora ausente da programação do CINEDUCA, foi exibido para alunos-bolsistas do grupo LIC como ensaio para o desenvolvimento do projeto.

A lista sugerida também procurava contemplar filmes que pudessem provocar uma reflexão sobre o próprio cinema ou sobre os olhares que o cinema possibilita sobre o mundo. Aqui consideramos que o cinematógrafo não existe somente como artefato para contar histórias, mas como uma experiência possibilitadora de outra forma de olhar o mundo. Imagem como pura imanência, que não se refere a nada que esteja fora dela, pois o fundamental da experiência do cinema não se reduz a mero veículo para o pensamento de o autor dizer algo sobre algum objeto, mas trata-se de uma experiência que fica no não-expresso: um acontecimento<sup>75</sup>.

Com a escolha dos filmes, procuramos atender ao preceito da multiplicidade, não havendo preocupação em estabelecer uma ordem deliberadamente rígida de exibição. Para estabelecer a ordem em que os filmes seriam exibidos, buscamos apenas intercalar os filmes de acordo com temas e de acordo com a disponibilidade de reserva do filme na videolocadora que nos deu apoio. A videolocadora EXCALIBUR, localizada no entorno da Universidade Federal de Juiz de Fora, colaborou com o projeto, garantindo para os dias marcados os DVD's originais dos filmes exibidos.

Com a colaboração da direção da Faculdade de Educação e com recursos do LIC, um folder (Anexo III) foi impresso com toda a programação detalhada, objetivos explicitados e uma ficha para que os interessados pudessem se inscrever. Essa inscrição se tornou necessária, uma vez que o número de participantes não deveria exceder aos 30 lugares disponíveis na sala de exibição. Os interessados deveriam procurar o grupo LIC com a ficha de inscrição preenchida. A procura não foi pequena, logo as vagas foram preenchidas. Os alunos do curso de Pedagogia demonstravam interesse e curiosidade no projeto e comentavam pelos corredores a novidade que despontava com o projeto: - “Tem cinema na faculdade !!!”

Esse interesse e essa expectativa criada pelos estudantes por um projeto de cinema na faculdade parecem sinalizar que, para eles, ver um filme em salas de cinema espalhadas pelos shoppings ou assistir a um DVD em casa não é a mesma coisa que assistir a um filme na escola. Na escola, o filme ganha novos significados e a forma de recepção se modifica quando mediada pelo próprio ambiente escolar, dimensão que não poderíamos perder. Assim, a proposta não era somente exibir o filme, mas antes da exibição fornecer aos espectadores

---

<sup>75</sup> Acontecimento aqui no sentido de Bakhtin (2010), para quem os atos da vida não podem apenas ser contemplados de fora e pensados teoricamente. Os atos devem ser tomados de dentro, em sua responsabilidade, que leva em conta a verdade dos sentidos, a historicidade e a individualidade: todos os fatores constituidores do ato.

informações significativas sobre o tema, o autor/diretor, a filmagem, elenco, ano e local de produção e outras informações que pudessem ajudar na compreensão da trama, da linguagem e do lugar daquele filme na teia que constitui a história do cinema mundial. Para ampliar e desenvolver o conhecimento sobre a história do cinema e o crescimento de sua linguagem, seria necessário situar o filme a ser exibido no contexto geral da filmografia e das diversas escolas que se formaram ao longo da centenária história da arte cinematográfica.

Até a definição dessa etapa nenhuma grande novidade. Mas, com o propósito de investigar como podemos operar com as educabilidades das imagens e objetivando criar condições para que os espectadores pudessem expressar as vivências que tiveram com aquela enunciação estética, o que poderia ser proposto como espaço diferenciado para ultrapassar o contumaz exercício escolar de apropriação, coisificação e interpretação das imagens? Com esse propósito, seria necessário considerar que, nesse espaço, o foco de discussão deveria ser flutuante e disparado pelas afetações dos sujeitos com a temática e com os conceitos-imagem criados pelos sujeitos, individual e coletivamente, na relação com o filme. De que forma uma obra fílmica atravessa as pessoas, mexe com elas e as provoca, tirando-as de sua zona de conforto e situando-as em outra zona de tensão com deslocamentos, encontros e desencontros?

Neste ponto aumentaram as dificuldades para definições, na medida em que os instrumentos de pesquisa disponíveis a mim não se mostravam operacionais para o foco de meu interesse investigativo considerando o cinema como *enunciado estético*. Enunciado, porque todo filme é dirigido a alguém, requer um destinatário, uma vez que o filme, para existir, precisa ser visto. E, na medida em que todo filme, mesmo o mais comercial, almeja tocar o espectador pela sensibilidade e sendo o prazer o critério de escolha do espectador para assistir a um filme, podemos dizer tratar-se de uma enunciação estética. E, como vimos anteriormente, o filme é um objeto estético que carrega uma especificidade na medida em que, através do olhar, mobiliza todos os sentidos e coloca o espectador dentro de outro tempo/movimento.

O problema configurado remetia, assim, à definição de um caminho metodológico situado entre as duas vertentes que tradicionalmente definem as pesquisas educacionais que tomam o cinema como tema: a) a interpretação e a explicação do mundo aplicado ao estudo das imagens fílmicas; b) o entendimento da importância das imagens vividas no filme para a orientação de nossas ações práticas diárias.

#### 4.5. Exercício de Ver e ensaio para o Olhar: experiência “piloto”.

Com esse planejamento, realizamos uma experiência-piloto com a exibição do filme de Fernando Meirelles, baseado na obra do escritor português José Saramago. O filme “*Ensaio sobre a cegueira*” (Fernando Meirelles: Brasil, 2009) foi exibido na “Sala de Demonstração” da Faculdade de Educação e todos os alunos foram convidados por cartazes espalhados pelos corredores da faculdade. A sala ficou lotada e, apesar de tudo ter acontecido de forma próxima ao que havia sido planejado, a adesão dos estudantes ficou bem acima da expectativa.

Inicialmente, como a sala se encontrava muito cheia, temi perder o controle daquela situação. Duas ou três vezes tentei iniciar a sessão, mas os grupos de estudantes iam chegando, demorando um pouco para que achassem lugares e se acomodassem. Iniciei a sessão explicando os objetivos do projeto-piloto e propondo que, ao final da exibição, fosse aberto um tempo para que todos pudessem comentar, apreciar, criticar, opinar ou simplesmente falar sobre o filme. Combinamos também, e assim foi procedido, que antes da exibição transmitiria algumas informações sobre o filme, o diretor, o cinema brasileiro e, no caso desse filme, mostraria partes do *making off* do DVD para explicitar a forma como algumas cenas foram construídas, bem como as emoções e pretensões expressas nas declarações do diretor, do elenco e do próprio escritor (José Saramago) sobre o filme. Apesar de lotada, naquele momento, a sala foi tomada pelo interesse dos estudantes. O silêncio só era quebrado quando chegava alguém atrasado à procura de lugar. Com todas as cadeiras ocupadas, sentavam-se no chão dos corredores entre as fileiras de cadeiras. Considero que a experiência-piloto foi importante para projetar os instrumentos teórico/metodológicos em sua empiria que possibilitasse aos sujeitos expressarem suas afetações e vivências com a fruição da obra fílmica. Nessa significativa experiência-piloto, projetamos a possibilidade de um espaço/tempo para o exercício de perceber sobre como o cinema não só nos possibilita olhar *com* as imagens ou olhar *através* de suas imagens, e como, alteritariamente, essas imagens também podem *nos olhar* e nos constituir.

Dessa forma, no campo da pesquisa, o *olhar* foi alçado à condição de elemento soldador da relação educação-cinema. O *olhar* é comum aos elementos dessa parceria e aponta, em ambos, na direção do devir, do desejo e do prazer. No caso da educação, sua finalidade e



propósito seriam a reprodução do *já sabido* ou a construção de novos *saberes*? Não seria a busca e o desejo de “ver além de”, o princípio e o fim da educação? E, no caso do cinema, podemos inferir, a partir de Novaes (1989), para quem o olhar deseja sempre mais do que lhe é dado a ver. É nessa diferença, no intervalo entre o *visível* (estabelecido) e o *vidente* (forças de devir) das imagens do filme, que o pensamento é convocado para o movimento. Nesse caso, a visão não se confunde com o olhar. A visão não é o olhar, pois ver é enxergar o mundo que está diante de nós, e olhar é fixar a vista em um detalhe, num aspecto particular que nos faz ver além, que é *vidente*.

A experiência com os sujeitos na fruição do filme “*Ensaio sobre a Cegueira*” indicou que, de acordo com o propósito do projeto, a metodologia não estaria disponível no *prêt-à-porter* das pesquisas canônicas. Portanto, tornou-se necessária a criação de um foro próprio para discussões acerca de temas que naturalmente não ocorreriam em espaços habitados pelo cinema. Isso porque se pretende tomar o cinema como enunciação estética que, desde sua invenção, repercute de forma incisiva na percepção humana e nos processos de constituição dos sujeitos.

Aproximando o conceito de Meirelles-Saramago sobre a *insondável brancura* (cegueira branca e ontológica!) com o conceito de “excedente de visão” extraído do pensamento de Bakhtin, emerge a necessidade de se pensar na construção do espaço de discussão / falação depois do filme. Mais que interpretações, era importante abrir espaço para que os sujeitos pudessem colocar em xeque certa forma de pensar e de olhar. Como foi dito anteriormente, o olhar não é redutível à visão, o olhar enquanto ato é ação pulsional carregada de conteúdo axiológico e conteúdo volitivo-emocional, não sustentada unicamente numa capacidade de ordem física (BAKHTIN, 2010). O excedente de visão, a posição exótopica e relacional entre sujeitos, implica justamente a área de cegueira de um e de outro. Entretanto, o excedente de um sujeito não significa a visão plena do todo, uma vez que esse sujeito, cuja visão excede numa determinada direção, em outra é cega. Esse excedente, alerta Bakhtin, é condicionado pela singularidade e pela impossibilidade de substituição do próprio lugar que cada um ocupa no mundo, em tempo, espaço e circunstância.

Organizar o grupo de espectadores para discutir o conteúdo do filme significava pouco para o propósito que a própria experiência com o filme de Meirelles abria para nosso caminho investigativo. O filme de Meirelles-Saramago construiu uma nova visibilidade para uma espectatura cujo propósito não era apenas o da descrição, nem apenas a compreensão das

relações com o cinema. O propósito era vivenciar situações alteritárias que permitissem falar das imagens do filme em diálogo com nossos presumidos, afetos, saberes, memória.

A diversidade de pontos de vista anunciados pelos sujeitos indicava que o olhar sobre o filme poderia se organizar de diversas maneiras: a partir da história, da trama, da narrativa. Também poderia ficar sugerido olhar o filme a partir da composição cinematográfica com seus planos, sequências, cortes, sons etc. Mas foi no cruzamento desses diversos olhares que se revelaram os pensamentos e ideias para além do que o filme dá a ver.

O espaço de manifestação dos sujeitos-espectadores foi-se delineando de modo a possibilitar uma fala livre e antepredicativa dos sujeitos, expressa na imediaticidade nua da experiência e na lava fundida dos eventos enquanto eles aconteciam. Espaço ocupado de forma tal que cada sujeito-espectador pudesse interpelar ativamente o filme negociando com ele o seu sentido. Na construção da teoria estética de Bakhtin (2003), a concepção idealista de espectador míngua diante da consideração da heterogeneidade dos espectadores. Assim, qualquer filme é resultado da capacidade humana de lembrar e imaginar, de se rever no filme.

No pensamento de Bakhtin, ética e estética são, portanto, categorias integradas na arquitetura humana, fundindo o mundo da cultura, das teorias estabelecidas, dos conceitos cristalizados e das verdades autoidênticas (*istna*) com o mundo da vida, da realização e da experimentação verdadeira e única de um ato (*pravda*). Para Bakhtin (2010), nem a cognição teórica nem a intuição estética são, por si mesmas, suficientes para garantir acesso ao saber inteiro sobre um ato qualquer da vida. Na responsividade do pensamento, o ato realizado e experimentado não pode ser separado de seu produto, do pensamento que engendra e dos conceitos que constrói.

A dimensão ativa que Bakhtin atribui ao pensamento humano permite aproximar seu campo de pensamento das análises fílmicas, na medida em que, nessa perspectiva epistemológica e metodológica, a percepção ativa e a imaginação do espectador é que tornam o filme mais que imagens em movimento. A atividade imaginativa do espectador é que completa o que a montagem fílmica e o movimento das imagens escondem. A imaginação do espectador se alimenta da memória de suas experiências, de afecções, presumidos e textos que vão preenchendo os sentidos que o filme suprime.

Com energia teórica bombeada da teoria estética de Bakhtin e na companhia do cinema, ousou correr os riscos de um caminho metodológico que se construa no próprio campo de pesquisa, considerando, com referência em Bakhtin (2010, p.87), tanto o conteúdo-sentido

que construímos nas experiências únicas e singulares que vivemos no mundo, quanto a experimentação emocional-volitiva. Percurso metodológico que intenciona possibilitar o olhar dos sujeitos no sentido amplo de formação e socialização orientada por uma razão sensual e estética que permita ver diferente. É na estética bakhtiniana que podemos buscar a localização dessa diferença e inferir que o artístico, em sua totalidade, não se localiza no filme enquanto artefato técnico nem na psique do criador/diretor ou do contemplador, considerados isoladamente. O artístico é uma forma especial de inter-relação entre criador-autor e contemplador-espectador, fixada em uma obra de arte:

a comunicação artística deriva de base comum a ela e a outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade; ela é um tipo especial de comunicação possuindo uma forma própria e peculiar (...). O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas contínuas recriações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum tipo de objetivação (BAKHTIN, s/d p. 6).

O que estava posto pela experiência-piloto no campo de pesquisa era o desafio de enfrentar a relação entre cinema e educação. Cinema considerado como enunciação estética e, portanto, sem requerer nenhum tipo de objetivação e atravessando o cruzamento entre o visível e o invisível em campo epistêmico coincidente com o campo em que são formuladas as questões no cotidiano da cultura. Cotidiano e cultura, reordenados imagetivamente na contemporaneidade, formam um ambiente em que a apropriação da linguagem imagética é condição para as interações, relações e sentidos construídos no espaço da vida.

#### **4.6. CINEDUCA: Acontecências**

Como espaço para a visibilidade fílmica e com a proposta de discussão *com* e não *sobre* o filme, o CINEDUCA pretendia, dessa forma, abrir-se para a imanência das imagens fílmicas e para a dimensão processual do encontro entre pesquisador e o grupo de sujeitos-espectadores na dinâmica da fruição fílmica. Portanto, naquele espaço o pesquisador deveria participar do processo também como sujeito que, no entanto, guarda, em relação aos outros, um excedente de visão que o coloca, inevitavelmente, diante das variáveis desencadeadas em cada sessão e ao término do ciclo. Não seria essa condição de *excedência* que daria ao pesquisador a possibilidade de construção de sentidos para uma experiência comum? Não seria tangido pela situação de ambivalência entre a condição de autor da intervenção e de sujeito que experimenta com o grupo o acontecimento desencadeado na fruição fílmica?

A busca por respostas é mais significativa que o encontro e, na perspectiva da pesquisa proposta e das concepções teóricas que a norteiam, ciência é interpretação, procura de significados, criação de sentidos. A condição de verdade está na construção permanente de sentidos que são produzidos entre sujeitos. Dessa maneira, a verdade não se encontra no interior de uma pessoa, mas na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Nessa perspectiva teórico-metodológica, a unidade de verdade e da experiência humana seria, então, polifônica e, no dialogismo e na alteridade, é que o mundo se tornaria passível de ser compreendido e interpretado de diferentes maneiras. Assim sendo, o propósito é investigar como os sujeitos da pesquisa, com as afetações das imagens do cinema, podem construir tempos e espaços para (des) aprender um olhar sobre o humano, escapando dos enquadramentos massificantes e do pensamento representacional.

#### **4.6.1. Programação**

O primeiro filme exibido foi “*Colcha de Retalhos*”. Filme americano do diretor Jocelyn Moonhouse, lançado em 1995/96, com uma narrativa que se desenrola em torno da personagem Fynn Dodd (Wyonna Ryder), uma mulher jovem que, enquanto escreve sua tese de doutorado e se prepara para casar, passa um período na casa de sua avó. Lá estão várias amigas da família que confeccionam uma elaborada colcha de retalhos como presente de casamento para Fynn. Enquanto o trabalho é feito, ela, Fynn, ouve relatos de paixões e envolvimento nem sempre aprováveis moralmente, mas repletos de sentimentos, rememorados por aquelas mulheres. Nesse período, Fynn não consegue definir o objeto de sua pesquisa para a tese de doutoramento, criando dúvidas em seu coração que precisam ser resolvidas e que, de certa forma, convocaram os espectadores.

Se acreditarmos que todo filme se constitui como encontro de temporalidades e, mesmo quando encena ou representa o passado, é, na verdade, uma representação do presente, uma forma de conhecimento do presente, devemos admitir também que é a nossa história no presente que consulta, pergunta ao passado e o devolve em imagem e memória. O filme pode nos dar esse movimento. Com ele, os sujeitos indagam: como emendamos nossos retalhos, como nos colocamos no espaço *entre* eles, entre um retalho e outro, entre um quadro e outro, uma lembrança e uma vivência, um ato e um pensamento, entre “eu” e “outro”?

A organização dessa primeira sessão do CINEDUCA com o filme “*Colcha de Retalhos*” seguiu o planejamento inicial que, pela natureza teórica de sua proposta, era flexível e aberta.

Na sequência das sessões, a intenção era manter o plano aberto aos imprevisíveis da relação estética com a fruição fílmica e à imanência das sensibilidades no espaço formativo e universitário.

É importante reiterar o significativo fato de a Faculdade de Educação, como grande parte das escolas, não possuir instalações adequadas para a fruição fílmica. Improvisamos uma sala com equipamento de DVD e *data show*, além de um precário aparelho de uso doméstico de amplificação de som. Em quase todas as sessões, os equipamentos deram problemas, ocasionando interrupções que não favoreciam o mergulho dos espectadores no tempo-espaço fílmico. Nas duas últimas sessões, tentando resolver o problema das interrupções técnicas, transferimos o local de exibição para uma sala da Faculdade de Comunicação. Tanto na Faculdade de Educação quanto na Faculdade de Comunicação da UFJF, as instalações não eram apropriadas. A diferença é que na sala da Faculdade de Comunicação o equipamento funcionava em melhores condições. Todavia, o problema de acústica e luminosidade continuava insolúvel. Em ambos os casos, tínhamos salas de aula equipadas com DVD e um “telão” – ou um computador com “data show” – indicando que, de fato, o cinema, na prática escolar universitária, ainda não alcançou um reconhecimento efetivo, sequer na Faculdade de Comunicação.

Apesar das dificuldades técnicas, o projeto se consolidou e, a cada sessão, era oferecida aos participantes uma sinopse do filme, que também era afixada na porta da sala de exibição. Quando apresentava a sinopse e impressões sobre o filme, chamava-me a atenção o interesse e a forma como os sujeitos recebiam as informações. Era tanto interesse que, devido às intervenções, buscando mais informações sobre o filme e o próprio cinema, o tempo dessa “introdução” era sempre maior que o previsto. Nossa preocupação era constante para que o período das sessões não invadisse o horário das disciplinas noturnas. Por isso, ficava reservado maior período de tempo para as possíveis intervenções após a exibição/fruição do filme.

Foram valiosas e produtivas as contribuições de pesquisadores do grupo de pesquisa LIC, não só para a elaboração do projeto, quanto para sua execução. A infraestrutura ficou a cargo das bolsistas-pesquisadoras, que fizeram com que tudo funcionasse de maneira mais produtiva e eficiente. Além das informações e ficha técnica dos filmes, organizaram as listas de presença e cuidaram dos detalhes para que os percalços fossem superados e o interesse investigativo fosse alimentado pelo inusitado daquele ambiente de sensibilidade estética com a experiência fílmica. Com uma câmera DVD, elas registraram os momentos de conversa e as

reações durante o filme. Durante as exibições, a plateia invariavelmente reagia às situações criadas na narrativa do filme, com indignação, ternura ou compaixão que eram estampadas nas expressões de seus corpos. Eram trinta os inscritos para o projeto, mas durante as sessões a frequência foi variada. Em algumas sessões notava-se a presença de estudantes que não estavam inscritos e ausência de inscritos. Havia um grupo flutuante, mas, de outra forma, um grupo de aproximadamente dezoito estudantes se manteve constante com presença em todas as sessões com participação ativa no processo de reflexão.

Nas gravações em DVD pode-se perceber que, em algumas sessões, houve entra-e-sai e em outras os sujeitos deixavam a sala antes mesmo do término do filme, demonstrando desinteresse. A primeira sessão, com o filme “Colcha de Retalhos”, e a última, com o filme “Bubble”, foram as que mais contaram com a presença dos estudantes inscritos. Onde estaria a razão desse aparente desinteresse? Na inadequada escolha dos filmes, na organização e condução das sessões ou, ao contrário, estaria na dificuldade de atravessar o cruzamento entre o visível e o invisível e mergulhar no sensível fugindo da racionalidade instrumental e das obrigações formais de um aprendizado canonizado?

Sobre a condução das sessões, revendo a gravação em DVD e relendo as notas de campo produzidas por mim e pelas co-pesquisadoras do LIC, observo excessos em minha participação. Algumas vezes, sobretudo nas sessões iniciais, foi muito extensa a exposição que antecedia ao filme e, em outras, interferi de forma demasiada nos debates, polarizando as conversas. Entretanto, também observo que, no decorrer do projeto, os sujeitos foram se soltando e tomando conta do espaço e, nessa medida, minha participação ia se fazendo menos necessária e meu papel ia se definindo de forma menos professoral.

Foram valiosas as “notas de campo” produzidas pelas co-pesquisadoras sobre cada sessão. As notas de campo eram, na semana seguinte à sessão, discutidas em reunião do grupo de pesquisa LIC, tendo sido fundamentais para a reflexão imediata da experiência vivida com os sujeitos a cada sessão. Também forneciam olhares preciosos para o ajuste metodológico, além de terem contribuído significativamente para a análise dos dados da investigação. Com as notas de campo e com as gravações transcritas, pude operar um mergulho exotópico, colocando-me “de fora”, de modo a avaliar minha própria intervenção. Foi nesse movimento exotópico, com leitura e olhar atento ao material produzido, que procurei identificar, nas “falas faladas” e nas imagens gravadas, os significados que se revelam ao interesse do pesquisador, nas falas e nas “imagens falantes”, reveladoras das experiências dos sujeitos: colcha de retalhos em que a vida é costurada pelos fios da memória de cada um.

No próprio decorrer das sessões, ia se configurando, também, a necessidade de calibragem de minha intervenção de modo a garantir espaço para a expressão de sensibilidades e afetações dos sujeitos e não apenas para interpretações “brilhantes” e gabolas. Sem dogmatização, desde a sessão-piloto, e depois da experiência com o filme “*Colcha de Retalhos*”, ou seja, com a interação dos sujeitos, e de minha interação com os sujeitos, ficou evidenciado que o espaço após a fruição fílmica deveria ter qualidade própria para os sujeitos se manifestarem livremente, sem a indução das palavras protocolares, às vezes inevitáveis, quando se trata do ambiente acadêmico de pesquisa. Com o papel de moderador e disparador das conversas, precisava estar atento ao propósito metodológico para possibilitar o exercício de um olhar que não só reconhecesse, mas que olhasse. Ou seja, um olhar que considerasse a totalidade ou integralidade da imagem da forma como teoriza Ismail Xavier (2006), que opõe o conceito de *opacidade* à *transparência* das imagens fílmicas, a fim de demonstrar o quanto somos acostumados a um padrão de visão, a um verdadeiro “protocolo do olhar” que nos convoca a ver apenas a superfície das imagens e o que nelas é visível e transparente. Seria razoável supor que pensar a relação cinema e educação implica um caminho teórico-metodológico de construção de outras formas de olhar. É *desaprender* a olhar as imagens apenas em sua superfície, para olhar além do que é dado a ver, olhar e penetrar na opacidade constitutiva das imagens cinematográficas (XAVIER, 2006, p. 28).

Com esse propósito e considerando que as imagens nos afetam de forma própria e, muitas vezes, produzem em nós emoções e pensamentos que não são possíveis de expressão textual, o ambiente proposto pretendia ser o mais aberto e dialógico possível, com possibilidades de múltiplos registros. Os sujeitos poderiam se expressar de qualquer forma, usando o tempo que quisessem, podendo igualmente intervir da forma desejada. Não era possível nem desejável organizar a participação naquele debate de forma protocolar, com inscrição dos sujeitos, tempo determinado para as falas etc. (como normalmente acontece com grupos com mais de 20 participantes). As falas dos sujeitos aconteciam de forma descontraída e disparadas pelas provocações do relato de minhas próprias impressões que se abriam às contrapalavras dos sujeitos. O procedimento consistia em deixar que os sujeitos se expressassem livremente. Foi surpreendente como, a cada novo encontro, os sujeitos, paulatinamente, foram assumindo uma postura mais espontânea, prescindindo de situações disparadoras. A cada novo encontro, mais lapidadas pareciam as interpretações e compreensões, empreendendo olhares mais sensíveis dirigidos ao inusitado. Todas as enunciações eram abertas, carregadas de intenção para a interlocução com todos do grupo.

Alguns encontros, após a exibição dos filmes, duraram mais de 1 hora (tempo máximo previsto, considerando a média de 2 horas para a exibição de cada filme), com a presença significativa de um expressivo número de participantes, mas não de todos os inscritos. Uma marca interessante de todas as sessões, além da pipoca e do refrigerante que os alunos traziam, foi o fato de os sujeitos fazerem transbordar muita emoção em suas falas, carregadas de sentimentos e valores sobre questões diversas que afloraram a partir da experiência fílmica.

Quanto mais o projeto ia avançando, tanto mais espontâneos e confiantes ficavam os sujeitos para falar de seus olhares, suas emoções, memórias e experiências vividas com a obra fílmica. Os filmes deixavam rastros e se colocavam na esteira das imagens vistas em outros filmes, provocando reflexões que os impulsionavam ao diálogo com outros filmes e com o *outro* do filme, da mesma forma que as imagens-cristal implicavam-se no próprio processo de construção metodológica, definindo rumos e referências no diálogo com os pressupostos teóricos que nortearam a questão da pesquisa.

O segundo filme da mostra, “*Cinema Paradiso*”, foi exibido seguindo a mesma organização da sessão anterior: lista de chamada para os participantes, apresentação e sinopse do filme, exibição e espaço para reflexões em grupo. Nessa sessão a presença dos estudantes foi menor que na primeira. Várias cadeiras estavam vazias e isso nos provocava. Qual o motivo? Não tínhamos resposta naquele momento e, mais tarde, com as avaliações dos participantes, verificamos que o horário do projeto não favorecia ao grupo. As sessões iniciavam-se às 16 horas e se estendiam até às 19 horas. Além do tempo de exibição dos filmes, estendíamos por mais uma hora aproximadamente para as “falações” e impressões dos sujeitos. Em algumas sessões, como na primeira, esse tempo fora extrapolado, podendo ter afetado a rotina acadêmica dos estudantes.

“*Cinema Paradiso*”, filme de Giuseppe Tornatore (Itália/França, 1988), foi indicado ao Oscar em 1988, além de ganhador de diversos outros prêmios internacionais. Um filme bonito e provocante. Uma verdadeira ode à sedução que o cinema exerceu sobre toda uma geração que descobrira, na sétima arte, uma janela para vislumbrar outras possibilidades de mundo e de comportamento. O filme remete a uma reflexão, corrente nos anos de 1970/80, sobre os destinos do cinema com os avanços das tecnologias de informação, a expansão da TV e dos videocassetes, que criaram um frenesi na época. Depois da TV, podemos concluir que são raríssimos os sujeitos que nunca assistiram a um filme.

O filme de Tornatore nos colocou diante da discussão do cinema como arte, como a sétima arte, cujo princípio e fim não é outro senão a atualização de uma linguagem visual e



imaginária, favorecendo as transformações nos modos de percepção e de experiência social. A percepção e a sensibilidade humanas vêm se expandindo a partir do cinema e das mídias daí derivadas. Lembremos que, como tecnologia visual, o cinema e suas emanções revelam aspectos da realidade que não seria possível desvendar a olho nu. Como em Benjamin (1994, p. 22), para quem o cinema “nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente visual”. Para ele, o cinematógrafo é tão significativo na cultura moderna que, “a partir deste aparelho o homem passa a representar para si o mundo que o rodeia” (BENJAMIM, 1994, p. 22-23).

A forma de relação do espectador-contemplador com a arte do cinema tem muitas singularidades. Uma delas é o fato de que o filme, para o espectador, não termina quando acaba a exibição. Lembramos de cenas, revemos detalhes, criamos sempre novos sentidos para determinadas situações e reeditamos emoções depois de passado algum tempo da assistência do filme. As cenas se desdobram, incluímos novas emoções às imagens que vimos, e o filme se refaz em novo filme na mente e no pensamento do espectador. Esse aspecto pode estar indicado na fala de *Taís*<sup>76</sup> (20-24 anos), estudante do 5º período do curso de Pedagogia, quando fala sobre uma sequência do filme de Tornatore em que o personagem Totó recebe a “herança” de seu amigo Alfredo. Diz a estudante:

*“eu achei interessante esse lance de ter deixado para o Totó um filme feito das cenas cortadas de diversos filmes e que ninguém viu (...) ele pega aqueles pedaços de filmes, junta aquilo tudo, cola e monta outro filme” (Taís).*

O que fica sublinhado do filme e na sequência da fala de *Taís* é essa nossa capacidade de formar, com as diversas imagens que vemos e selecionamos de diferentes filmes, nosso próprio filme, mesmo que só na imaginação. Um filme não termina quando acaba a sua exibição. Ele se desdobra sobre nossa memória fílmica como indicado nesta fala de *Cristina*, em meio a um clima de emoção que tomou conta dos sujeitos depois da exibição do filme “*Fale com Ela*” (Almodóvar, 2002):

*”... Não sei se acontece com vocês (dirigindo-se ao grupo), mas tem cenas que me pegam e me carregam para dentro delas.*

---

<sup>76</sup> Não havendo autorização expressa dos sujeitos, no corpo desta pesquisa foram utilizados nomes fictícios para designar os participantes da investigação, a maioria estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF.

*Igual ao anãozinho que entrou na mulher (referência a uma cena do filme de Almodóvar). A cena entra em você e aquilo fica remoendo. Às vezes você está num lugar, o sinal fecha e aquela cena vem de novo, mas aí já vem com novo significado e então a gente começa a pensar coisas que não tinha pensado e, às vezes, daí a um mês e tanto você vê coisas e lembra aquela cena” (Cristina).*

Dessa forma, esse movimento do cinema não estaria próximo ao conceito de “inacabamento” de que nos fala Bakhtin (2003) em suas reflexões sobre a estética e a obra de arte? Quem dá acabamento é o espectador – que cria sentidos, pensamentos, conceitos e ideias para as situações reais e virtuais que a obra fílmica apresenta e faz aflorar. Assim sendo, a experiência com o filme é território de passagem onde o acontecido deixa marcas e vestígios, apresentando, portanto, qualidade existencial: um acontecimento.

Por iniciativa de duas alunas participantes do CINEDUCA, foi criado um blog para que todos pudessem repercutir as cenas do filme, construir sentidos e penetrar na polissemia fílmica a fim de revelar as diversas camadas de significado imagético. O empreendimento abriu um novo espaço para a participação e a intervenção dos sujeitos. De certa forma, também integrou dois objetos que o grupo LIC vem investigando nos últimos anos: o computador/internet, suas implicações nas práticas educativas e as possibilidades teóricas e metodológicas para a relação Cinema-Educação.

O blog foi hospedado no site do LIC e, ainda que não tenha recebido um número expressivo de visitas, foi significativo para que as práticas de comunicação e de pensamento também fossem reconhecidas nos espaços acadêmicos. O endereço do blog ([cineduca.ufff.blogspot.com/p/projeto-cineduca.html](http://cineduca.ufff.blogspot.com/p/projeto-cineduca.html)) foi acessado por algumas poucas pessoas e sua intenção era também a de servir para comunicação entre os participantes do projeto. Foram postados alguns comentários sobre o projeto, sinopses dos filmes, cenas e sugestões que também contribuíram para o desenvolvimento do projeto. Mas não foram postados nem comentários nem discussões sobre os filmes ou sobre temas que gravitaram com a fruição dos filmes. Esse fato nos coloca diante da dúvida sobre a propriedade desse espaço para esse tipo de expressão. Os sujeitos eram espontâneos na expressão de seus olhares e emoções no espaço coletivo de expressão oral, mas não se sentiram motivados à escrita sobre essas questões. Talvez, a razão dessa desmotivação estivesse não só na dificuldade de

expressão textual das emoções e pensamentos, bem como no próprio afastamento do contexto de fruição.

A ideia do blog surgiu depois da exibição do filme de Tornatore. Os sujeitos estavam apressados naquele dia. O equipamento de projeção não funcionara muito bem, tendo o DVD travado diversas vezes. A solução foi trocar os aparelhos, operação que fez com que a sessão atrasasse. Como resultado, avançamos sobre o horário das aulas dos alunos que cursam disciplinas oferecidas no horário noturno. A sugestão do blog talvez tenha relação com o tempo de discussão, exíguo por conta do contratempo com o equipamento. Foi uma solução interessante por imbricar diversas linguagens e por ter sido iniciativa dos próprios sujeitos, mas não funcionou de acordo com a expectativa e o propósito de constituir espaço significativo para intervenções dos sujeitos.

Seguindo o programa do projeto, foi exibido *“Fale com Ela”* (Espanha, 2002), filme do diretor espanhol Pedro Almodóvar, que considero um verdadeiro primor de obra fílmica. A relação entre os personagens ao longo da narrativa vai atravessando os espectadores, desalojando-os e provocando pensamentos. *Cristina* (24-26 anos, estudante do 6º período noturno), em meio a uma discussão muito acalorada em torno das situações provocadas pelos personagens do filme espanhol, sobretudo o personagem Benigno, diz o seguinte:

*”esses filmes paralisam a gente, é muita coisa ao mesmo tempo (...) aquilo fica na cabeça. É uma loucura porque é uma coisa que a gente não controla, por isso que é uma loucura. Ela falou bem( se referindo à Taís com quem discutia), a gente tem um padrão moral, nós somos acostumados a pensar e a ter conceitos, achar que as coisas têm que ser de tal ou qual jeito e assim somos acostumados desde sempre”*(Cristina).

O filme de Almodóvar foi provocante e nos colocou no alucinante plano do pensamento no movimento das imagens e dos planos habitados pelos personagens construídos pelo autor. A importância não estava centrada tanto na história que apresenta, e estas se redimensionam no filme, na medida em que revelam situações e comportamentos que provocaram o espectador, promovendo o encontro entre o pensamento e a imagem. Devemos, então, concordar com Vasconcelos (2008, p. 7) quando este afirma, com base no pensamento de Heidegger, “que os seres humanos sabem que têm a capacidade de pensar, mas isto não é suficiente para que pensem. O fato de termos a possibilidade de pensar não nos coloca automaticamente no plano do pensamento”.

Tanto no filme do diretor espanhol quanto no filme “*Bubble*”, de Eytan Fox (Israel, 2006), último exibido pelo projeto CINEDUCA, os sujeitos foram mais enfáticos em suas afetações e mostraram-se tocados por essas narrativas que se configuravam para além da mera associação de imagens previsíveis aos sujeitos e, desterritorializados, encontram-se diante do impensado do pensamento, este de-fora do pensamento que habita a imanência das imagens fílmicas. Não seria o que aponta a intervenção de uma estudante<sup>77</sup>, quando fala de como fora afetada por uma sequência do filme de Tornatore (*Cinema Paradiso*-1998) em que o personagem Alfredo fala a Totó aconselhando para que deixe aquela pequena cidade em que viviam no sul da Itália e busque “ganhar a vida” na capital. Diz a estudante:

*“essa parte que mostra ele falando para o Totó ir embora mexeu muito comigo porque eu fico pensando: como seria se fosse para eu morar longe da minha mãe... ele fala com veemência: vá embora, seu destino não é aqui. Eu fico pensando: ele gostava tanto do Totó, mas ele se desprende desse sentimento para deixá-lo ir embora. Mas, quando ele fala para o Totó ir embora, quando termina a cena tem um montão de âncora no final representando que aquilo prende mesmo, que aquela cidade não ia fazer com que ele fosse feliz, com que ele crescesse. Acabou que ficou feio, um lugar morto e cheio de âncoras. Eu senti o que o amor que ele tinha pelo menino é amor que aquele apego que a gente tem de ficar junto”* (estudante de blusa vermelha).

O sentimento de amizade expresso por Alfredo à Totó naquela cena do filme “*Cinema Paradiso*” parece que, para a estudante, não fora intensa em razão do texto ou das imagens do diálogo entre os dois personagens (Alfredo e Totó). Mas foi no final do plano-sequência, com as imagens de enferrujadas e abandonadas âncoras à beira do cais que a estudante deixou-se afetar por uma imanência carregada de intensidades sobre o sentimento de amor e amizade.

---

<sup>77</sup> Ficou combinado, desde a primeira sessão, que antes de cada intervenção os sujeitos deveriam se identificar pelo nome. Entretanto, nessa sessão, essa estudante não se identificou. Como não participou dos outros encontros, foi identificada como a “estudante de blusa vermelha”. Aparentando idade entre 20-22 anos, não temos certeza se era estudante de Pedagogia.

Chegou a pensar no seu próprio apego à mãe, não a partir do diálogo entre os personagens, mas afetada pela imagem muda e eloquente das âncoras.

Não sei se estou sendo fiel ao propósito de mostrar ao leitor que a cada sessão, por mais que estas fossem planejadas e organizadas, aconteciam os imprevisíveis e surgiam situações que inevitavelmente eram incorporadas e provocavam a necessidade de projeção para os percursos metodológicos. A metáfora que escolhi para expressar a preocupação com uma *metodologia do acontecimento*, uma vez que o objeto de investigação se situava em alguma das diversas camadas da relação cinema-educação, é a metáfora do surfista em oposição ao halterofilista (DIAS, 2006). Ao contrário do halterofilista, que modela seu corpo de acordo com um padrão determinado a ser alcançado por ele, o surfista se prepara para o imprevisível, para o surpreendente de cada onda, que é única em seu desempenho, implicando estratégias de investigação condizentes com as experiências dos sujeitos contemporâneos – que veem e são vistos através da mediação das imagens.

Diante da natureza polissêmica do objeto de investigação que envolve educação e cinema, os percursos metodológicos, como já dito anteriormente, não se encontram apropriada e adredemente disponíveis no *prêt-à-porter* das teorias investigativas. Dessa forma, o método seria também um acontecimento, que vai se constituindo no processo da investigação e na arquitetônica teórica construída na relação dialógica entre sujeitos, teorias e imagens da estética cinematográfica. Portanto, neste caso, o método se configura na própria investigação para a compreensão sobre a educabilidade das imagens cinematográficas, suas implicações como forma de pensamento e suas possibilidades para a reeducação do olhar.

O filme “*Verônica*”<sup>78</sup>, quinto a ser exibido, foi o que mais se aproximou da questão do trabalho escolar e da situação docente. Mostra a história de uma professora da rede municipal no Rio de Janeiro que, às vésperas de se aposentar, vive uma situação que nos mobiliza no olhar da violência social, do papel da escola e das expectativas da docência pela lente de uma professora. O filme, apesar de estruturado por imagens-clichê (violência urbana, corrupção policial, marginalidade social), comuns no cinema nacional desde a década de 1950, dá-lhes

---

<sup>78</sup> O filme é dirigido por Maurício Farias, um jovem diretor brasileiro cuja carreira encontra-se vinculada às produções televisivas. Dirige o seriado “A grande Família” na TV Globo e já dirigiu outros trabalhos televisivos significativos, como “Hilda Furação”. No cinema, Farias dirigiu o filme “O coronel e o Lobisomem” e “A grande Família”. Fica evidente que os filmes do diretor dialogam com a TV não só pelo *star system* na formação do *cast* de atores atuantes em seus filmes, como pelos caminhos que constrói para a linguagem e as narrativas que caracterizam suas direções fílmicas.

um tratamento provocante, incomodando o espectador (docentes em formação) e movimentando ideias que a muitos poderiam parecer cristalizadas. No diálogo entre as imagens do filme e as imagens interiores, os significados foram sendo construídos pelos sujeitos. Nas cenas que se encadeavam no filme, o olhar do espectador mergulhava não nos objetos ou nos personagens retratados em sua concretude, mas na sua relação com o contexto, relação de integralidade com as imagens, atravessando sua superfície e particularidade. É o que me parece indicado no diálogo entre *Paula* (20-22 anos e aluna do 5º período do curso de Pedagogia) e *Ana* (22-24 anos aluna do 8º período) ao comentarem o filme de Farias (2009):

*Paula* – durante o filme eu fiquei pensando muito nisso. Como ficaria o Leandro (personagem do filme) e a formação do caráter dele vendo tudo isso acontecer? Ele tinha o maior exemplo de bom caráter com a professora só que, de uma ou outra forma, ela também estava errada. Porque ela fugiu com ele. Mas ele vive em um meio (favela) onde tudo dá errado! Então, que caráter ele teria formado com relação a isso? Quer dizer, não mostra isso, que ele já seria traficante ou não sei o quê, não mostra a postura dele mediante todas as coisas que estão acontecendo com ele!

*Ana* - E nem mostra uma questão de revolta!

*Paula* – É. Não... Acho que o único momento que mostrou uma revolta muito grande foi quando ele ouviu que os pais estavam mortos e sai correndo...

*Ana* - Exatamente! Depois ele parece conformado, não sei. Não diria conformado, mas seco.

*Paula* – Mas, então, o filme não mostrou isso, mas acho... Eu fiquei pensando muito nisso: o que seria da formação do caráter daquela criança?

O que as estudantes tomam como referência para o tema desse diálogo é algo que elas mesmas reconhecem não estar transparente e visível. Não seria na opacidade, no que, apesar de não visível nas imagens, é nelas presente, que as estudantes constroem suas ideias, mergulhando nas virtualidades das imagens, tomando-as não apenas como superfície visível, mas como vidência?

Mesmo que tenha a pretensão de se apresentar como mais real que a própria realidade, lançando mão dos mais sofisticados aparatos cibernético-computacionais, o cinema tensiona a lógica industrial/mercantil de sua produção, colocando em suspeição a estética realista/naturalista que o impregna com as exigências inevitáveis do mercado. O filme de Maurício Farias foi agenciado pelos sujeitos como possibilidade para várias reflexões sobre o entendimento de que uma educação do sentido passa pelo reconhecimento do caráter enigmático da obra de arte. No caso do cinema, o enigma não é charada cuja resposta é definida de antemão, mas um defrontar com um universo de indagações e reflexões: o enigma diz e, ao mesmo tempo, não diz; ele não se resolve, mas é decifrado em suas estruturas. Como está indicado quando *Paula* diz:

*”mas, então, o filme não mostrou isso, mas acho...eu fiquei muito nisso: o que seria da formação do caráter daquela criança? (Paula)*

Seguindo a programação do projeto, na sessão seguinte foi exibido o filme “*A Língua das Mariposas*”. A experiência com a fruição desse filme teve para o grupo uma dimensão muito própria: já acumulávamos a experiência de duas sessões e um pequeno mas significativo capital de imagens, de questões, dúvidas, olhares, conceitos, críticas e de reflexões sobre imagens, sobre a linguagem fílmica e as formas possíveis de compreensão e interpretação de um filme. Notadamente o grupo ia lapidando o olhar, construindo significados e sentidos que ultrapassavam as cenas vistas naturalisticamente. Diferentes interpretações circulavam por caminhos imprevisíveis e iam se interpenetrando no diálogo entre as imagens do cinema e as imagens que os sujeitos projetavam. Dessa forma, os significados iam sendo construídos pelos sujeitos espectadores, reafirmando a premissa de que a compreensão de uma obra fílmica não se coloca separada da singularidade do indivíduo que assiste ao filme. O cinema, como afirma Deleuze,

“(…) não apresenta apenas imagens, ele as cerca com um mundo. Por isso, bem cedo, procurou circuitos cada vez maiores que unissem uma imagem atual à imagem-lembrança, imagem-sonho, imagem-mundo (...). Se levarmos esta tendência às últimas consequências, diremos que a própria imagem tem uma imagem virtual que a ela corresponde, como um duplo ou reflexo”(DELEUZE, 2005, p. 87).

Considero o filme “*Língua das Mariposas*” uma bela obra do diretor espanhol José Luiz Cuerda (1999) e observo como promoveu nos sujeitos, naquele momento e lugar, uma apropriação intempestiva sobre as relações professor-aluno, escola-cidade, ciência-poder.

*Taís*, comentando as situações envolvendo especialmente o professor D. Gregório, personagem do filme de Cuerda, observa que

*“ser professor não é só aquela profissão. Você é professor enquanto ser humano, até porque a gente está sempre ensinando mesmo. Agora, ele (se referindo ao personagem do professor D. Gregório) toma aquilo tudo porque não dá para ser imparcial. Você vê que todas as ideias que tinha ele passa para os alunos. Isso ele não aprendeu na Faculdade. E ele passa para todo mundo”*(*Taís*).

Dessa forma, além de identificar as referências escolares no filme, a estudante também está sugerindo uma ideia de docência em que o papel do educador não se resume apenas em cativar leituras e ensinar fórmulas. Em acordo com o pensamento de *Taís*, D. Gregório, personagem central da narrativa, ensina a seus alunos novas posturas perante o mundo e, mesmo sob a sordidez do fascismo, que penetra de forma capilar nas relações sociais e interpessoais, cultiva a sensibilidade e a alteridade. A contrapelo do realismo do próprio cinema e da tendência da investigação cujas teorias explicativas são anteriores e pré-existentes aos objetos que deseja interpretar, nessa sessão, parece terem ficado evidenciadas as solicitações que os filmes fazem à memória e como provocam de maneira peculiar o espectador, lançando-o na condição de co-autor: espectador-autor.

Se o filme de Cuerda é ambientado na Espanha da década de 1930, prenunciando o trágico desfecho da década e narrando a vileza das relações humanas engendradas pelo fascismo político, social e cultural, também o filme “*Bubble*”, de maneira significativa, possibilitou ao grupo do projeto CINEDUCA penetrar no trágico conflito do século XXI, entre os fundamentalismos que tensionam nações e pessoas e semeiam preconceitos e discriminações das mais variadas.

“*Bubble*” foi o último filme da mostra apresentada pelo projeto CINEDUCA. O filme do diretor israelense Elya Fox (2006) causou muito estranhamento entre os espectadores e motivou discussões, deslocamentos e intervenções carregadas de emoção e sentimentos. O título do filme é ambíguo. A bolha pode ser a relação entre três jovens que dividem apartamento em um bairro descolado de Tel Aviv e vivem uma relação aberta e moderna, em meio a uma sociedade de princípios religiosos seculares arraigados. O personagem Noan, palestino, vendedor de discos, alimenta uma paixão homossexual por Ashraf, um jovem



israelense. Tanto para um quanto para outro, a religião, a cultura e as tradições constituem perigosas ameaças e acabam explodindo na cintura de uma juventude-bomba numa espécie de redenção diante da impossibilidade do amor entre eles.

Além da história e de uma narrativa desestabilizadora, o filme provoca deslocamentos, colocando-nos, enquanto espectadores, diante de um tempo e de uma situação cultural e política estranhas e, em alguma medida, distantes de nossas relações. Vamos a outro universo de cultura, penetramos em outro tempo cotidiano e, ao mesmo tempo em que nos identificamos, produzimos estranhamento, quando, retornando ao nosso lugar, fazemos nosso o lugar do outro. Esse movimento é que torna o olhar do outro excedente em relação ao nosso e vice-versa. Nessa direção a intervenção de *Valter* foi expressiva. Estudante do 6º período do curso de Pedagogia e com idade entre 22-24 anos foi frequente a todas as sessões do CINEDUCA. Após a exibição do filme “*Bubble*” (2006) e diante de uma sala com sujeitos visivelmente tocados, *Valter* quebra o silêncio cerimonioso provocado pelas emoções vividas com o filme e faz o seguinte comentário:

*“Eu acho que esta questão do nome do filme: “bolha”. Eu acho que a gente constrói bolhas a cada dia, a cada momento de nossa vida a gente vai construindo bolhas. Bolhas no sentido de se isolar das coisas que a gente não quer ver, entendeu? Igual no filme, eles (se referindo aos personagens) viviam numa região (Israel) que estava no meio de uma guerra e eles tinham uma conduta totalmente diferente daquilo que tava acontecendo. A guerra crescendo e aquilo era também uma bolha. A questão da homossexualidade também, eu acho que a gente cria bolhas: aceitar ou não aceitar, querer ver ou não querer ver?” (Valter)*

O intenso clima emotivo das discussões e das intervenções talvez decorra do fato de ter sido este o filme que estava encerrando o projeto. Ao longo de todo o projeto, como fora anteriormente falado, a frequência dos sujeitos às sessões, se não foi homogênea, apresentava poucas variações. Das trinta inscrições iniciais, o projeto contou com a frequência constante de um grupo de aproximadamente dezoito estudantes que criaram uma coesão, uma solda que, mesmo identificada, não era passível de definição, mas se concretizava na sensibilidade partilhada pelos sujeitos na fruição e na compreensão fílmica. Sensibilidades que se

revelavam na relação entre personagens, cenas, temas, “falas” e sequências entre os diversos filmes da mostra e entre todas as cenas acumuladas na memória fílmica dos sujeitos.

Se cada sessão do projeto pretendia se constituir como um *acontecimento*, por onde poderiam circular, na mesma rede, os diversos fios do pensamento que se projetavam a partir das cenas do cinema? Qual indício teórico decorre da consistência empírica quando nos expomos a filmes que nos marcam com imagens, que agem na construção da memória que temos de nós mesmos e dos lugares que identificamos? Como nos expomos e como nos deixamos capturar por determinadas imagens? Não são simplesmente as imagens emblemáticas ou excepcionais de um determinado filme, mas são aquelas eficazes, que nos fazem passear por locais criados pelo filme, fazendo-nos espectadores de nossa própria imaginação. Elas nos capturam, agenciam-nos, portanto, trata-se de imagens-agentes e não daquelas que nos são apresentadas em sua transparência e superfície, pois estas já vêm agenciadas. O conceito de imagem-agente é operacional por levar em conta a subjetividade dos sujeitos-espectadores, promovendo a movimentação da inteligibilidade do mundo pelas imagens.

#### **4.7. Encontro com as imagens: espectatura ou leitura de filmes**

O projeto CINEDUCA, por via do diálogo com os sujeitos e com os conceitos de teóricos cujo campo de pensamento dimensiona o cinema como forma de pensamento, precisava empiricamente situar a questão da educabilidade das imagens. Além de um pensamento *sobre* o cinema, outra direção se descortinava: pensar *com* o cinema e sobre as possibilidades que o cinema pode descortinar para outra forma de pensamento, invertendo a construção da imagem dogmática do pensamento que sacrifica a diferença e potencializa a identidade.

No campo teórico, a partir dos conceitos de Deleuze, ancorei-me na tentativa de compreensão dos processos que envolvem a relação cinema-educação e as possibilidades de um olhar que não se lance apenas para revelar uma verdade escondida por trás da imagem, mas de buscar todos os sentidos que a habitam. Como para Godard, que indica o campo de reflexão para uma pedagogia da imagem “não o que são imagens justas, mas justamente o que são imagens”. Como desvendar a trama das imagens? Como reconhecê-las para além do dizível e do visível? Na pedagogia godardiana, de que fala Deleuze, a indagação é pela

revelação das tramas de sentido que toda imagem se impõe: possibilidade de um pensamento sobre o ensinar em relação a qualquer imagem.

A educabilidade das imagens remete, assim, ao método de filmagem de Godard nomeado por Deleuze de método do “entre” – entre duas imagens – ultrapassando o cinema do Ser e seguindo na direção de um cinema do Devir. Método que tem o propósito de substituição da forma verbal “é” pela conjunção “e”: penetrar na relação entre imagens para instalar seu sentido cinematográfico. Então, a verdade da imagem não está naquilo mostrado na tela, mas na conjunção entre elas, no que dá a ver o intervalo entre as imagens.

Também Milton José de Almeida (1999), procurando compreender como ocorre a inteligibilidade de um filme, observou que a compreensão, interpretação e entendimento de um filme ocorrem nos cortes, nos intervalos entre as imagens escolhidas para serem vistas. A compreensão do filme, segundo ele, ocorre exatamente no que ele chama de “*intervalo de significação*”, no espaço entre os cortes e as cenas escolhidas (ALMEIDA, 1999, p. 39). O corte, no cinema, é sempre uma ruptura de uma possível continuidade de nossa percepção, e a justaposição de imagens, para dar continuidade a uma história, é fruto da intervenção humana e ato de manipulação.

O conceito de *Intervalo de Significação* de que fala Almeida (1999) não é um dispositivo pedagógico que pretenda mediar a relação do sujeito consigo mesmo. Pode aprimorá-la, pois, para o autor, a interpretação de um filme exige que o sujeito estabeleça aquela relação – ensimesme-se. O cinema solicita a participação do espectador para a compreensão dos significados. A atenção aos intervalos entre as imagens é atenção às solicitações que o filme faz à memória e às formas de abordar temas e valores. É no diálogo entre as imagens do cinema e as imagens interiores que os significados são construídos pelos sujeitos espectadores, construindo um pensamento que não se faz por conceitos, mas por ideias plásticas. Entretanto, esse diálogo pode ser obliterado pela forma do “eu” e por uma imagem do pensamento representativo e dogmático.

No campo das educabilidades das imagens do cinema também é possível uma aproximação com os conceitos de Bakhtin (2003). Não obstante o fato de ser a estética da criação verbal o centro de suas reflexões, é um pensador que esboça uma instigante antropologia filosófica afirmando que:

a mim não são dadas as minhas fronteiras temporais e espaciais, mas o outro me é dado integralmente (...). O eu se esconde no outro e nos outros; quer ser apenas outro para os

outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, livrar-se do fardo de eu-único (eu-para-si) no mundo (BAKHTIN, 2003, p.383).

Podemos, então, arriscar na especulação de que Bakhtin talvez não discordasse de Deleuze quando este aponta que Godard é, se não de fato, de direito, o primeiro cineasta, na medida em que, em seus filmes, aboliu a forma do “eu”, tão importante para o pensamento da representação.

Na perspectiva dos pensadores e dos conceitos teóricos com os quais opereii, o cinema é um meio privilegiado de pensar, e suas imagens/signos estão situadas no plano ontológico. No caso de Deleuze, fica patente que uma teoria do cinema não é *sobre* o cinema, mas sobre os conceitos que o cinema suscita. Conceitos que estão em relação com outras práticas e outros conceitos: “é no nível da interferência de muitas práticas que as coisas se fazem, os seres, as imagens, os conceitos e todos os tipos de acontecimentos” (DELEUZE, 1985, p. 212).

Partilhando a premissa de que o cinema inventa uma nova percepção, devemos também admitir que esse fato está apontando para a necessidade urgente de buscarmos a compreensão das singularidades das imagens cinematográficas. Assim, aprender com as imagens do cinema não implicaria um *desaprender*, um enfrentamento crítico a um tipo de imagem de pensamento dogmático ou representacional? Deleuze nos ajuda com essas questões discutindo os espaços do pensamento. Em “*Diferença e Repetição*”, ele afirma que “a imagem do pensamento é destronada em prol de outra imagem, ou talvez de um pensamento sem imagem, puramente diferencial e repetitivo” (DELEUZE, 1992, p. 181). Dessa forma, um pensamento-acontecimento no lugar de um pensamento-sujeito; um pensamento-problema em vez de um teorema ou pensamento-essência. O espaço da imagem do pensamento é dogmático, ortodoxo, metafísico, moral, racional e transcendente. Nele, a cópia só se assemelha verdadeiramente a alguma coisa na medida em que se assemelha a uma ideia como modelo. Todavia, o espaço do pensamento sem imagem é pluralista, heterodoxo, ontológico e imanente. O pensamento não-representacional é conceito potente para se pensar as formas de interpretação e compreensão da linguagem imagética; para ver as imagens visíveis e saber olhar as imagens em sua vidência ou, como diz Ismail Xavier (1988, p. 370), ao buscar descrever a relação entre o cinema e espectador, construir um “olhar sem corpo” que diz respeito ao aparato cinematográfico, à técnica que constrói tanto o olhar mesmo do cinema, como o que ocorre entre o nosso olhar e o da câmera.

Buscando elementos teóricos para as questões de ordem filosófica e epistemológica que complexificam as questões de investigação, encontrei, no diálogo e no cruzamento de

diferentes conceitos e autores, substância teórica e possibilidades metodológicas. A ideia não era buscar respostas prontas, mas ir ao encontro dos problemas da investigação, assumindo o risco dos desdobramentos daí decorrentes e da possibilidade de eles se relançarem a outras questões relacionadas ao campo das imagens, do conhecimento e da educação.

Conquanto não tenha escrito especificamente sobre o cinema e, talvez por isso mesmo, não tenha ainda sido devidamente apropriado para o estudo dos textos fílmicos da arte do cinema, Bakhtin traz reflexões instigantes no campo da expressão estética, firmando conceitos provocantes para ampliar o campo de pensamento sobre as possibilidades do cinema como enunciação social e potência cognitiva. Embora orientadas para o estudo da estética verbal, suas reflexões se abrem para novas possibilidades da teoria estética. Bakhtin se preocupa com a arquitetônica concreta da vida, teorizando sobre o mundo da visão estética; para o mundo da arte que, para ele, tem centro valorativo concreto, é visto, amado e pensado pelo homem. Para Bakhtin, ciência, arte e vida devem estar integradas, pois a visão estética nos aproxima do entendimento do mundo-evento-real.

Os conceitos e as ideias de Bakhtin caminham na direção contrária à cristalizada concepção idealista do espectador. Refletir com Bakhtin a respeito da estética do cinema é atualizar conceitos no diálogo com a temporalidade atual, em que proliferam tecnologias midiáticas reordenando imagetivamente o cotidiano de nossas vidas. Espectador e texto fílmico não podem ser considerados separadamente. O processo de construção de sentidos envolve uma interação entre ambos. Como todo objeto estético, o filme condensa três constituintes imanentes: autor, personagem e o contemplador/espectador.

A condição do autor é relacional, princípio ativo de visão que guia a construção do objeto estético e procura direcionar o olhar do contemplador. O autor, atento ao que “os outros” pensam do personagem e de suas relações com ele, não só fala dos personagens, mas fala e se apresenta com os personagens. Assim, na estética de Bakhtin, o receptor-contemplador-espectador tem característica imanente e uma função estética formal que faz a transposição do coro de vozes sociais para o plano estético. Na visão do personagem, assim como na visão do autor, há uma co-presença do espectador e, no caso do cinema, intervêm sujeitos que interpretam ativamente, negociando com o filme o seu sentido.

No pensamento estético de Bakhtin, esboçado nos textos “*Para uma Filosofia do Ato Responsável*” e o “*O Autor e o Herói*”, como fora anteriormente destacado, dois dos seus textos mais antigos ( escritos em 1920, mas só publicados nos anos de 1990), vê-se o interesse na reflexão filosófica, criticando o transcendentalismo de Kant e propondo a imediaticidade

única da experiência. Para o pensador russo, na arte não há filosofia, mas o ato de filosofar. Como também não há conhecimento, mas o processo de cognição. A tarefa da teoria, em se tratando de estética, é a da especificação de uma obra no universo das enunciações sociais. No caso do cinema, sua tarefa consiste em desnaturalizar as imagens fílmicas carregadas de implícitas avaliações sociais selecionadas pelo cineasta.

Para Bakhtin, a relação criadora é marcada pelo princípio de exotopia, por um “estar fora”. Recorro ao campo de pensamento criado pelo conceito, uma vez fundamentado numa ideia de alteridade em que o excedente de visão humana torna-se uma questão ética, pois estabelece uma limitação intransponível de meu olhar que só o outro pode preencher. O conceito está implicado numa tensão entre a ideia de espaço e de tempo. Bakhtin fala de uma temporalidade vivida, que não é cronológica; tempo como dimensão alteritária, pois no tempo deixo de coincidir comigo mesmo. Tarkovski (1998) afirma que o importante no cinema não são as imagens em movimento, mas o tempo do movimento das imagens. Para ele, o cinema é o tempo, e o que leva uma pessoa ao cinema é o tempo.

por que as pessoas vão ao cinema? Não é nelas, porém, que devemos buscar o ponto de partida, mas, sim, nos princípios fundamentais do cinema, que estão ligados a necessidade humana de dominar e conhecer o mundo. Acredito que o que leva normalmente as pessoas ao cinema é o tempo: o tempo perdido, consumido e ainda não encontrado. O espectador está em busca de uma experiência viva, pois o cinema, como nenhuma outra arte, amplia, enriquece e concentra a experiência de uma pessoa – e não apenas a enriquece, mas a torna mais longa, significativamente mais longa. É esse o poder do cinema: ‘estrelas’, roteiro e diversão não têm nada a ver com ele (TARKOVSKI, 1998, p. 54).

No cinema há um desalojamento do tempo e do espaço. Quando tem início a exibição de um filme, o espectador mergulha na história, participa do tempo e do espaço dos personagens. O tempo do espectador se confunde com o tempo do filme. Assim, podemos identificar nessa relação uma situação cronotópica. Cronotopo é lugar de fusão entre índice espaço-temporal. Em se tratando da imagem fílmica, o cronotopo é potente para a interpretação cinematográfica e compreensão fílmica, uma vez que o espaço e o tempo são indissolúveis no seu propósito de provocar “impressões do real”. Na magia do cinema, técnicas, recursos tecnológicos e mecanismos singulares da linguagem imagética entram em composição sob a batuta da sensibilidade do cineasta com o propósito de impressionar e impactar o espectador. Nesse momento, são produzidos cronotopos típicos da atividade cinematográfica.

Os conceitos de Bakhtin favorecem o entendimento do cinema como expressão estética e arte. Uma vez que vida e arte só fazem sentido na unidade de quem as incorpora, o filme que vemos não está pronto: ele está sempre se aprontando, esperando seu contato com vários sentidos que só surgirão no instante mágico do encontro com o público. São conceitos criados no diálogo com variadas correntes e expressões do pensamento filosófico e da cultura de seu tempo e na crítica contundente à tradição teoreticista predominante no pensamento ocidental. A arquitetônica teórica de Bakhtin aponta para uma atividade epistêmica que recupera a imediaticidade nua da experiência, que expõe a cisão radical entre o conteúdo-sentido (relacionado à cognição teórica) e a realização-experimentação de um ato único e irrepetível. Tal cisão, operada pela tradição teoreticista, promove a divisão de nossas vidas em dois mundos: o mundo da cultura e o mundo da vida. Dessa unidade entre pensamento e ação, da concepção do pensamento participativo e não indiferente aos acontecimentos, deriva o conceito bakhtiniano de responsividade. Pensar responsivamente é não destacar o ato realizado de seu produto, da teoria sobre ele.

Essa dimensão ativa do pensamento aproxima as teorias de Bakhtin das pesquisas com cinema, pois é a participação ativa dos espectadores que torna o filme mais que unicamente imagens em sequência. Nossa atividade imaginativa é que vai completando o que a montagem das imagens esconde: os intervalos de significação que compõem a linguagem cinematográfica. A imaginação do espectador, que se alimenta da memória, é que vai preenchendo os sentidos que o filme suprime. Como fora anteriormente mencionado, o que o filme esquece, nós, espectadores, devemos lembrar. Portanto, qualquer filme é resultado da capacidade humana de lembrar e imaginar, de se rever na tela que o filme projeta.

No diálogo possível e com as contribuições de diversos pensadores e, principalmente, com os conceitos e campos de pensamento forjados pelas ideias de Deleuze e Bakhtin, procurei ferramentas teóricas para a compreensão do processo da pesquisa com o cinema, pensando a experiência de investigação com as imagens no contexto da formação de docentes e pedagogos na Faculdade de Educação da UFJF.

O trabalho investigativo no campo da educação que toma a linguagem imagética como elemento de pesquisa demanda material interpretativo que possibilite ampliar o espírito acadêmico para experiências ainda pouco comuns, além de se lançar em reflexões sobre um discurso (imagético) pouco heurístico e em processo insondável de construção. O cinema constrói uma nova visibilidade, sendo a leitura de um filme uma atividade que implica reorganização do olhar. Nova visibilidade para olhar as imagens para além da mera condição

de analistas ou interpretantes: como videntes das experiências vividas nas formas de pensar *por e com* as imagens. Não o que se vê na superfície das imagens fílmicas, mas aquilo que, nas imagens, dá-nos a ver.

#### **4.7- Fechando o Plano**

Para investigar a forma com que os sujeitos da pesquisa olham as imagens fílmicas (como significam as imagens visíveis e como preenchem as lacunas e os vazios existentes entre as imagens), procurei metodologicamente construir instrumentos e ferramentas que possibilitassem um conhecimento dialógico, partilhado, alteritário e localizado na imbricação e na integração do discurso do *outro* ao discurso e às teorias do pesquisador. Na criação de espaços de interlocução entre pesquisador e sujeitos envolvidos, os participantes não são apenas informantes de dados, deslocados do contexto em que diálogo e intervenção acontecem e que devem ser analisados pelo pesquisador. Ainda que o papel de sistematizador tenha recaído sobre o pesquisador, é importante ressaltar que o conhecimento produzido no campo de pesquisa não é solitário, mas solidário e partilhado. Especialmente por se tratar de uma pesquisa que não se orienta para verificação de hipóteses, mas para um processo de construção teórico-metodológica para apropriações educativas do cinema tanto nos espaços escolares como não escolares.

De acordo com a ideia de que o processo compreensivo entre sujeitos parte de uma relação primordial de identificação com o outro (primeiro situando-se em seu lugar e colocando-se, posteriormente, fora dele, completando-o), os instrumentos de pesquisa foram sendo construídos para possibilitar situações de “olhar” que escapassem dos enquadramentos massificantes e estimulassem os processos de criação. Cada instrumento, como o questionário, a ficha de avaliação, a exibição de filmes, o grupo de discussão ou a gravação das sessões, foi operacional em determinado momento da investigação para construir dados que se entrecruzaram e dialogaram. Equipolentes, os dados só ganham significado quando inter-relacionados.

Com o questionário, procurei informações e dados que pudessem orientar a intervenção com a organização da mostra de filmes, procurando conhecer um pouco da relação dos sujeitos da investigação com o cinema, seu repertório fílmico e especialmente suas ideias sobre as possibilidades do cinema na educação. Além de permitir interlocução com um grande número de sujeitos de uma só vez, o questionário trouxe a vantagem de uma alta taxa de



retorno. Na condição de pesquisador, não posso ignorar as possibilidades e as limitações dos instrumentos escolhidos para operar no campo da investigação. Sei como é decisivo levar em conta as diversas variáveis que se apresentam na compreensão da natureza dos dados coletados. Em se tratando do questionário, é preciso considerar que o dado coletado por meio desse instrumento tende a indicar mais que prencuniar.

O instrumento metodológico mais significativo e importante foi o espaço diferenciado criado na imanência do campo para a interlocução entre pesquisador, sujeitos e imagens fílmicas. Ao final de cada sessão da mostra do CINEDUCA, com a sala ainda na penumbra do *acontecer* do encontro fílmico, no calor do evento e antes do esfriamento do magma da experiência, criávamos um espaço onde a manifestação era livre para que cada sujeito-espectador pudesse expressar sua experiência, suas impressões, compreensões e interpretações, bem como a maneira como se colocava diante das cenas e das imagens fílmicas: um espaço para visionamento.

Conforme fora anteriormente citado, para capturar as experiências dos sujeitos, todas as intervenções e manifestações foram gravadas em DVD, além das “notas de campo” produzidas por mim e pelas pesquisadoras-bolsistas do grupo LIC, gerando um material que se constitui no *corpus* central de minha investigação. Na produção de conhecimento, seja individual ou coletiva, a dimensão do encontro entre pesquisador e o grupo de sujeitos é processual e, com esse espaço de *experienciação* ou de *acontecência*, o pesquisador tem papel ambivalente: ao mesmo tempo é autor da intervenção e sujeito que experimenta, com o grupo, o novo do acontecimento. O conhecimento que foi sendo construído a cada sessão pelo grupo se revela no que o pesquisador vai construindo sobre sua própria intervenção, analisando as consequências e os desdobramentos desencadeados e reconstruindo sua intenção metodológica.

Operando com os instrumentos metodológicos a fim de desencadear os discursos e os enunciados dos sujeitos, bem como refletir com eles (sujeitos) sobre os processos de experimentação do real, virtual e de si mesmos no espaço diferenciado da fruição fílmica, o foco de investigação se dirige para o processo compreensivo que, na perspectiva dialógica geradora de palavras e contrapalavras, parte de um processo de identificação com o “outro”. Processo que envolve dois sujeitos, duas consciências, duas orientações emocional-volitivas que se interpenetram e se alteram mutuamente e que, por isso mesmo, têm o campo de pesquisa como campo de imanência, aberto às surpresas, aos deslocamentos, ao aprendizado e às transformações.

Com o propósito de refletir, do meu lugar de pesquisador/professor, sobre as possibilidades do cinema como fonte de pensamento e expressão e como estética que inaugura uma forma inédita de olhar e compreender o mundo, espero somar esforços no sentido de que a formação estética se configure como eixo determinante na formação acadêmica e na vida cotidiana dos profissionais que atuam na escola. Numa perspectiva pedagógica, o trabalho com as imagens faz o pesquisador mergulhar numa multiplicidade de experiências, exigindo instrumentos teórico-metodológicos variados, de sensibilidade e de atenção aos sintomas de nosso tempo e ao campo epistemológico em que a juventude formula suas questões.

No plano seguinte, passo à análise das experiências dos sujeitos. A partir de um mergulho exotópico no material produzido, analiso as intervenções e procuro identificar, na confluência entre contexto enunciativo e as enunciações dos sujeitos, as zonas de significação<sup>79</sup> que me permitam construir sentidos, com base nos meus pressupostos teóricos e nos fluxos que os sujeitos criam para ressignificar suas práticas de olhar, escapando dos enquadramentos massificantes e consolidando experiências não na busca de encontrar o conceito “real”, mas para ver além.

Assim como no cinema, o olhar que procuro lançar sobre as intervenções dos sujeitos busca o vazio que povoa os volumes e as dimensões apreensíveis das superfícies. Volumes que não estão plenamente preenchidos e dimensões que não são apreensíveis em sua totalidade. No momento que ver é tanger esse vazio, algo nos foge, foge ao nosso olhar imediato. O ato de ver implica uma perda, porque, para se ver, é preciso abrir mão, por um momento, de ver as coisas como objetos primeiros de conhecimento e de visibilidade. Afinal, os objetos primeiros de toda visibilidade dizem respeito apenas ao volume, à forma e à superfície das imagens.

Como o sujeito-espectador pode ser interpelado e afetado pelo filme? Como desenvolver uma prática educativa com o cinema como enunciação estética, considerando a educabilidade das imagens cinematográficas e suas implicações no processo formativo de estudantes? Como ocorrem as experiências com as imagens fílmicas? Experiência tomada aqui no sentido benjaminiano: não aquilo que aconteceu no filme, mas *aquilo que nos*

---

<sup>79</sup> Refiro-me à capacidade/atividade humana de significação que se refere ao processo de constituição do pensamento e, desse modo, de constituição de significados e sentidos. Para melhor entendimento dessa categoria dialética significado/sentido, recorremos a Vigotsky, quando afirma que “... significação é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar os homens dos animais do ponto de vista psicológico...” (VIGOTSKY, 1995, p.85). Recorro também a Leontiev (1992, p.209) com uma afirmação que demonstra sua tentativa de não tratar essas categorias de modo dicotomizada: “o sentido pessoal representa, não uma consciência individual oposta à consciência social (significados) mas sim minha consciência social”.

*acontece no filme; não o que se vê nas imagens fílmicas, mas aquilo que, nas imagens fílmicas, dá-nos a ver.*

## 5. Zonas de significação, indicações para ancoragens

A pedagogia do cinema frequentemente esbarra no modo como se apropria de seu objeto. Ora, importa muito mais, diante deste objeto complexo, vivo e indócil, ter uma atitude justa do que se agarrar a um saber tranquilizador (Alain Bergala).

Embora, em certa tradição da pesquisa e da investigação acadêmica, o conceito de “dado” venha impregnado de conotação objetiva, alçado à condição de entidade que representa o objeto estudado, neste processo investigativo, o “dado” é apropriado como um território, vivo e indócil, que se constitui na mesma medida em que adquire significação para a questão estudada. Ao invés de se refugiar nos dados para evitar novas ideias, a pesquisa na perspectiva histórico-cultural pode, de outra forma, abrir-se às situações imprevistas e imanentes ao curso da investigação. O dado é um acontecimento que procede de diferentes interseções, especialmente entre os instrumentos utilizados e as situações imprevistas, e se legitima por sua intensidade e capacidade de diálogo do investigador. O que dá acabamento (provisório?) e sentido ao dado é a interpretação do investigador, a ancoragem do pensamento que se processa no encontro com teorias, conceitos e nas relações com outros dados, adquirindo múltiplas significações e novos sentidos no processo investigativo.

Enquanto os sentidos se realizam nas enunciações – e representam a “soma de todos os fatos psicológicos que ele desperta em nossa consciência” (VIGOTSKY, 2001, p. 463), formando uma teia de sentidos complexa, mas fluida e instável; o significado é a estabilização desses sentidos, um acabamento, ainda que provisório, que a palavra do *outro* indica no contexto enunciativo. Também para Bakhtin,

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro) ainda que já com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2003, p. 382).

Na perspectiva desse pensamento, a relação entre o ato teórico (estável e pré-dado)<sup>80</sup> e o empírico (instável e fluido) não pode ser uma relação linear, pois tende a um acontecimento que produz resultados inscritos no campo das singularidades e não no campo das verdades universais. Uma teoria decorrente não pode se associar ao círculo vicioso da reiteração do conhecido. O trabalho investigativo é processo constante e permanente de construção de pensamento, e as elaborações teóricas permitem entrar em contato com múltiplas camadas de sentidos inacessíveis por qualquer teoria dada anteriormente. Assim, nessa perspectiva, a teoria não seria verificada nos dados, mas construída na relação e no diálogo com múltiplos sentidos que, rizomática e descontroladamente, vão circulando entre os sujeitos no campo de pesquisa.

Nesse movimento, a situação do pesquisador não se confunde com a condição de intérprete das “falas” dos sujeitos. Como pesquisador, procurei, com as falas dos sujeitos, construir zonas de significação a partir da dialógica tensão entre os interesses da pesquisa, o arsenal teórico, a fruição de uma obra fílmica e as afecções, os conceitos e as ideias que os sujeitos fazem circular a partir de seu lugar e diante do impacto da recepção fílmica.

Depois de uma primeira leitura atenta e cuidadosa, tanto das transcrições das sessões de filmes do CINEDUCA quanto das imagens gravadas em DVDs, procedi à releitura de todas as transcrições, notas de campo e imagens para identificar, do meu lugar de investigador e com meus presumidos teóricos, as indicações de zonas de significação que se referissem à questão das práticas educativas com o cinema, considerando a educabilidade das imagens e suas implicações no processo formativo.

Como o sentido de uma enunciação tem caráter valorativo, requer sempre uma interação dialógica pressupondo uma situação comunicativa que é, por sua própria natureza, processo de interpretação irreduzível ao dado, constituindo-se nas informações implícitas e indiretas, da “fala falante” – não somente na “fala falada”. Tomando como referência os conceitos de Bakhtin sobre a linguagem, considero que a “fala falada” é aquela instituída pela cultura e já dita de outras vezes expressando um pensamento já manifesto que tende para uma significação estabilizada. A “fala falante” é aquela em que a palavra se transcende em uma significação existencial. Portanto, a “fala falada” tem uma significação mais enraizada no

---

<sup>80</sup> De acordo com Augusto Ponzio (2010, p.16), que, na Introdução do livro de Bakhtin “Para Uma Filosofia do Ato Responsável”, afirma: “No momento em que, a partir de um ponto de vista teórico – científico, filosófico, historiográfico – ou estético, se determina o sentido de tal ato, este último perde o caráter de evento único, que o é efetivamente como ato vivido, e assume um valor genérico, um significado abstrato”.

campo conceitual, enquanto a “fala falante” remete a uma significação mais marcadamente existencial, única. A passagem de uma significação institucional e estável para uma significação inédita ocorre no ambiente único da enunciação.

Este é um momento hipotético no processo de identificação das zonas de significação, sendo suas finalidades não descritivas, mas compreensivas. Compreensões formadas pela multiplicidade de elementos e que, ao se constituírem, totalizam esses elementos. Mas sempre um todo fragmentado, não apontando para uma suposta verdade que atua como força paralisante para o pensamento. No mapeamento dos sentidos, é preciso assumir os riscos de inesperadas indicações para outras zonas e camadas, uma vez que novas ideias conduzem à aparição de novas significações<sup>81</sup>. Portanto, cada exercício de significação ou conceituação teórica tem valor como parcela de um processo no qual se relacionam diferentes e variados campos enunciativos, possibilitando o delineamento de novas e inesperadas zonas de significação referentes ao problema estudado.

Acredito ser este o momento mais difícil por exigir criatividade e destreza do pesquisador para trabalhar com os instrumentos teóricos e o material empírico que foi agenciado. O entrecruzamento dos enunciados, no diálogo com os pressupostos teóricos e com os interesses da investigação, é que permite conduzir à identificação de zonas de significação: ideias associadas aos enunciados são expressas em camadas de significado. Essas camadas de significado não podem ser conceitualizadas nos marcos de nenhuma teoria geral, pois expressam um acontecimento teórico singular, cujos resultados não pretendem ser tomados como referência universal e invariável. Esse acontecimento teórico pressupõe o inacabamento e, como afirma Vigotsky (2001, p. 463), “não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido”.

As zonas de significação despontam no encontro com os sujeitos desta pesquisa. São unidades que se entrecruzam e estabelecem relações umas com as outras e com as de outras

---

<sup>81</sup> A distinção entre significado e sentido em Bakhtin caminha paralelamente à distinção entre linguística da decodificação e a “filosofia da linguagem”. O interesse pelo “sentido” e de como se coloca e se diferencia do significado e, por consequência, da esfera da semântica, situam-se na linha da crítica que Bakhtin faz da linguística e da semiótica que se funda na noção de um sistema de regras ou códigos. Para Bakhtin, o problema do sentido é parte de uma reflexão sobre a linguagem que não se limita à relação entre a língua, como código, e o discurso e o texto. Também Vigotsky (1991, p.125), declara que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido”. Como se pode observar, a distinção que Vigotsky faz entre significado e sentido encontra um bom paralelo na distinção operada por Bakhtin e são categorias que jamais podem ser consideradas e apreendidas dicotomicamente.

significações de forma imprevisível. São estabilidades instáveis porque são, ao mesmo tempo, territórios ou zonas que delimito para o recorte da pesquisa e significações que se abrem às interpretações, contrapalavras e a novos sentidos e diferentes significações. Considerando as possibilidades de práticas educativas com o cinema e a educabilidade das imagens em suas implicações no processo formativo dos estudantes, nomeio três zonas de significação. A primeira diz respeito às **possibilidades educativas do cinema e, como reverso, às possibilidades cinematográficas da educação**. A segunda se refere às **práticas escolares e a alteridade do cinema**. A terceira zona de significação liga-se **espaço-tempo escolar como lugar possível para o exercício de visionamento**. Não há relação de verticalidade entre as zonas, elas se interpenetram e o fio que as perpassa é tensionado nos sentidos construídos pelos sujeitos da pesquisa, na relação com a concepção naturalizada que temos da escola e da concepção maniqueísta que aprendemos na escola em relação ao cinema. O que é o cinema adequado na escola? O que, afinal, é um filme *bom* e o que é um filme *ruim*?

### **5.1. Possibilidades educativas do cinema e possibilidades cinematográficas da educação**

A dimensão educativa do cinema é explicitada desde os primórdios da sétima arte e atravessa a história e os diversos gêneros constitutivos das narrativas fílmicas. Ao longo da centenária história do cinema, manifestos sucederam-se em reconhecimento da importância das imagens fílmicas e suas implicações na educação informal pelas trocas e percepções que possibilitam. De outro lado, não são poucas nem recentes as iniciativas que promoveram o uso do cinema em sala de aula com a modalidade cinema-educativo apresentando uma metodologia de ensino e um princípio pedagógico situado no campo lógico-racional. Entretanto, na medida em que se pode identificar, na produção cinematográfica, a linguagem artística e a construção poética, não indicaria também outra possibilidade para o binômio educação-cinema? A linguagem estética do cinema remete a uma experiência singular na medida em que provoca o olho sensível do espectador frente à imagem que aparece na tela, sem a pretensão inicial de levá-lo a atingir uma racionalidade imediata.

Entre o reconhecimento da potência educativa do cinema e sua apropriação no espaço escolar, pode estar situada outra perspectiva implicada na educabilidade das imagens cinematográficas? Seria este o sentido indicado na intervenção de *Larissa* quando provocada com a questão que foi colocada para o grupo: o que acharam do filme “*Colcha de Retalhos*”?

*Larissa*, com idade entre 28 e 30 anos, é aluna do 8º período do Curso de Pedagogia. Formada no curso de magistério (ensino médio), acumula experiência como professora da escola fundamental na rede pública municipal e na rede particular de ensino. Concluído o curso de magistério, logo conseguiu um contrato de trabalho em duas escolas. Só mais tarde pôde fazer vestibular para o curso de Pedagogia. Atualmente, além de seu trabalho docente durante o dia, frequenta aulas à noite na Faculdade de Educação. Mesmo com a rotina tão apertada, *Larissa* participou de todas as sessões do projeto CINEDUCA. Interessada nas discussões, colocava-se de forma incisiva no espaço aberto para as “falações” dos sujeitos. Depois da fruição do filme de “*Colcha de Retalhos*” (EUA, 1995), *Larissa* se manifesta apontando uma inusitada direção:

*(...) eu acho bacana a gente construir este espaço aqui na Faculdade de Educação, que serão todos professores, pra gente criar essa cultura que permite a gente levar pra escola não o cinema, mas a lógica do cinema. Que é esse conhecimento que não é só racional, só lógico, mas é um conhecimento também afetivo. Quantos de nós aqui também não fomos afetados pelo filme? (...) A escola transmite conhecimento, lógico, mas você pode tirar conhecimentos de tudo na vida, a gente pode extrair conhecimento de tudo na vida e as pessoas tendem a ver o conhecimento eternamente ligado à escola, associado sempre ali, o conhecimento não pode estar fora, muitas pessoas têm esta visão e é uma visão errada porque você aprende coisas diferentes, lidando com pessoas diferentes, com situações diferentes... é essa visão que o filme mostra, que tem conhecimento ali, mas o conhecimento de vida com o qual aquele cara aprendeu muito mais. E a gente tende a ver esses conhecimentos assim, não assim teóricos, que não vêm daquela prática, que vêm assim do mundo, a gente tende a olhar como se fosse conhecimento ruim, é complicado se pensar assim, a gente tem de aproveitar... (Larissa).*

Nesse enunciado, *Larissa* nos permite entender que atribui importância à experiência do projeto CINEDUCA na Faculdade de Educação não vinculada apenas à ampliação de seu repertório fílmico ou à discussão de temas a partir das narrativas dos filmes. Para a estudante, a importância significativa da experiência do projeto estava na possibilidade de se criar uma cultura entre acadêmicos do curso de formação de professores que permitisse “*levar para a*



*escola não o cinema apenas, mas a lógica do cinema*". Olhando por um viés, podemos inferir que a estudante esteja se referindo à constituição de novas experiências, à quebra da rotina diária e do tempo condicionado à hora-relógio. Em situações de quebra da rotina escolar com o cinema, as relações e o tipo de trabalho com colegas e alunos são mais descontraídas e prazerosas. Dessa forma, poderia o cinema recriar a convivência entre os sujeitos escolares?

Olhando de outro ângulo, podemos também admitir que esse enunciado carrega sentidos em cujas camadas se inscrevem as possibilidades de compreensão do cinema como maneira de olhar e falar do mundo e como uma forma própria de pensamento. Seria o pensamento do cinema alteritário à interpretação da realidade fundada na noção de verdade? O cinema, pela própria natureza das imagens que projeta, afasta-se do uno e do verdadeiro, singularizando-se como a arte da falsificação, uma vez que o próprio movimento que as imagens fílmicas revelam, é, ele mesmo, uma ilusão ótica.

Nas discussões que sucederam a exibição do filme "*A Língua das Mariposas*" (1999), *Valter* e *Taís* travam o seguinte diálogo tomando como referência a sequência final do filme em que, com forte apelo dramático, o personagem de D. Gregório é preso pelos fascistas provocando inesperadas reações entre os alunos e seus familiares.

*Taís*, visivelmente tocada por esta sequência diz:

*"Agora, o que eu fiquei pensando mesmo foi o que o autor viu, o que ele quis passar. Qual foi a ideia que ele quis trazer para a gente? Eu fiquei pensando: por que o nome do filme é língua das mariposas?"*

*Valter*, respondendo à questão colocada por *Taís* :

*"Acho que tem a ver com interpretação. Reparar nas coisas pequenas, dar atenção para estas coisas que são imperceptíveis, mas que na verdade não são. Acho que é isso!"*

Não obstante ao movimento explícito na intervenção de *Taís* em busca de uma transparência que indicasse "*a ideia que o autor quis passar...*" o que parece significativo na fala de *Taís* é a indicação de que fora tocada pelo conceito-imagem construído pelo filme. Quando se pergunta "*por que língua das mariposas?*" estaria indicando que, ao invés de respostas, o filme a deslocara para uma situação problematizadora? Seria este o sentido da intervenção de *Valter* quando, em diálogo com *Taís*, remete à visibilidade possível com o cinema e à questão da multiplicidade de pontos de vista possíveis com a técnica

cinematográfica? Como tornar visíveis coisas até então imperceptíveis? Será que, reunindo técnica e arte, a máquina de filmar permitiria ao olho humano ver o que até a invenção da câmera cinematográfica era invisível? Quais os desdobramentos dessa associação entre técnica e arte para a percepção na medida em que possibilita enquadramentos oblíquos e o desalocamento do tempo e do espaço, estabelecendo uma peculiar relação entre a total realidade e o totalmente artificial?

Por outro lado, fica também indicada, nas intervenções transcritas, a identificação de diferente modulação com cadências prazerosas e situações criativas diante da experiência com o cinema em ambiente educacional. Quando *Larissa* sugere “*levar para a escola a lógica do cinema*”, parece projetar uma necessária distinção entre o que se denomina conhecimento e a construção de outros saberes para respondermos ao que nos é posto nos eventos de nossas vidas. São questões que remetem, de forma inevitável, à tensão entre as experiências estéticas com uma obra fílmica e a cadência, regularidade e rigidez da rotina própria dos ambientes educacionais.

Para situar essa tensão, podemos tomar como referência a teoria de Bakhtin (2010) que, a respeito da educabilidade de uma enunciação estética, diz o seguinte:

a obra de arte se define não por um conhecimento puramente teórico, desprovido de significação de acontecimento, de peso axiológico, mas como conhecimento artístico vivo – momento significativo de um acontecimento único e singular do existir (BAKHTIN, 2010, p. 175).

Assim como em Bakhtin, podemos considerar que o conhecimento categorizado e pré-dado, de circulação hegemônica nos ambientes escolares e acadêmicos, aponta para as cristalizações de significados e para a fixação do idêntico, possuindo suas próprias leis, na medida em que se refere ao universo do possível e do universal. Sendo assim, devemos também admitir que o mundo conhecido teoricamente não é o mundo por inteiro, sendo ele indiferente à singularidade. Então, é possível concluir que o conhecimento científico e filosófico, assim como a criação estética, são modos de objetivação e, como tais, constituem apenas um momento da cognição do mundo. Permanecendo como objetivação, a visão estética e o conhecimento filosófico/científico são incapazes de, por si mesmos, apreenderem a eventicidade e o conteúdo existencial da ação humana.

Nesse sentido, nos enunciados dos sujeitos operam os presumidos históricos e culturais que indiciam os sinais de “pertencimento” a uma nova geração de estudantes de Pedagogia que projetam um ideal de docência e uma ideia de educação com práticas para o desenvolvimento da criação. Tal geração identificaria, nas imagens fílmicas, a convergência

entre a identificação estética e a reflexão criativa a partir das linhas de convergência do espaço formativo, pedagógico e situacional, desmaterializando a própria imagem, ao condensar uma reação afetiva ou teórica? Em caso afirmativo, fica reiterado é que, no domínio estético, a percepção objetiva e real, da qual se pode ter um conceito, pode estar embebida de outras representações não objetivas que suspendem a necessidade de um conceito teórico, lógico e formal.

O que parece indicado pelas intervenções transcritas, especialmente na intervenção de *Larissa* quando se refere à “*lógica do cinema*”, é que o sentimento, a singularidade, o conteúdo emocional-volitivo e a reflexão conceitual e lógica se configuram nos signos imagéticos de forma indistinta, concomitante e formal, não devendo e não podendo, portanto, ser considerados de forma sobreposta. Dessa forma, estaria projetando a ideia de que as imagens educam e que a educabilidade das imagens do cinema possui uma especificidade que envolve as formas de conhecimento por imagens e do próprio cinema? Na proposição dos estudantes, a ideia de “*educabilidade da imagem*” indica outra lógica que desvincula a imagem da função de veiculação de conteúdos e a considera como expressão do pensamento e, como tal, provocadora de novas percepções, pensamentos e ideias. Quando se refere à “*lógica do cinema*”, *Larissa* pode estar se referindo à possibilidade de aprender a olhar as imagens não apenas para delas extrair informações, mas para perceber como elas expressam por si mesmas e como podem um estimular o pensamento.

Mesmo sendo o cinema um meio propício para propagar ou divulgar temas importantes, ele não é um meio totalmente transparente em que as formas de narrar e filmar sejam um mero veículo. Nas intervenções dos sujeitos parece estar configurada a identificação de possibilidades para uma educação *com* as imagens que permita pensar o próprio processo produtivo e criativo dos filmes e não apenas utilizá-los como pretexto para se discutir temas que poderiam, em última instância, serem pensados e debatidos sem eles.

Ao evocar sua condição de estudante de Pedagogia, *Larissa*, no momento em que diz – “(...) *eu acho bacana a gente construir esse espaço aqui na Faculdade de Educação, pois um dia serão todos professores*” – estaria indicando que pensar a lógica do cinema na prática docente implica penetrar na tensão eventual entre a tradição escolar e a orientação para uma educação escolar como conhecimento de si e do outro e como compreensão do mundo. Essa disposição parece inevitável na medida em que a prática pedagógica implicada na relação com as imagens fílmicas projeta uma educação da sensibilidade, cuidando de um novo leitor capaz de revelar as diversas camadas de significação das imagens. Nesse caso, a prática educativa se

apropriada do cinema como construção estética e fonte de expressão e de pensamento, ou seja, como linguagem que inaugura uma nova forma de olhar e compreender o mundo.

Neste ponto podemos buscar aproximações com dois campos teóricos, embora situados em diferentes coordenadas. Primeiro, no campo dos estudos sobre a educabilidade das imagens, o conceito de Cabrera (2006) sobre a racionalidade *logopática* do cinema como uma potência que altera a estrutura do saber definido apenas lógica e intelectualmente. Depois, no campo da linguagem, a concepção de Bakhtin (2004) para quem a linguagem não é só comunicação, mas expressa algo além do que é mostrado: é uma expressão *no* mundo. Portanto, a linguagem para Bakhtin é atividade constituidora da subjetividade pela internalização dos signos (BAKHTIN, 2004. p.). A partir dessas duas aproximações, podemos considerar que a evocação dos signos, linguísticos ou imagéticos, implica mudança e construção do diferente, pois a linguagem não está pronta e dada para o sujeito usar. Ao contrário, ela carrega as peculiaridades do singular, do irrepetível e do insolúvel que constituem o material do contexto enunciativo em que os sentidos são construídos.

No contexto enunciativo do CINEDUCA, muitos sentidos circularam e em diferentes direções. Mas, no tocante à educabilidade das imagens fílmicas, sublinho o trecho da fala de *Virgínia*, aluna do 7º período do curso de Pedagogia. Com idade entre 20-22 anos, *Virgínia* é bolsista de iniciação científica de um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação que desenvolve investigação sobre a aprendizagem da criança. Tem pouca experiência com o trabalho docente com apenas um semestre de estágio em escola pública de educação infantil. Sua pretensão é seguir carreira acadêmica, terminar a graduação e apresentar um projeto de pesquisa no programa de pós-graduação em Educação. O trecho de sua fala foi extraído de suas impressões depois da fruição do filme de Almodóvar (“Fale com Ela”). Quando perguntada sobre como o filme a havia tocado, ela, de forma incisiva, responde, dizendo:

*”Eu acho que leva a gente a pensar que tem de desaprender das coisas que todo mundo acha certo...”*  
(*Virgínia*).

*Virgínia*, nesse trecho, expõe a si mesma às imagens de Almodóvar, na medida em que suspeita de suas próprias certezas e de seus aprendizados. O sentido desse enunciado aponta para a suspeição à “*transparência*” de que fala Xavier (2008b, p. 181), quando teoriza sobre a estética naturalista que tem, no cinema hollywoodiano, seu principal e mais expressivo representante. Nesse caso, ficam indicadas outras possibilidades de ver o mundo, penetrando na *opacidade* das imagens fílmicas e desnaturalizando o olhar. No momento em que faz

alusão ao “*desaprender das coisas que todo mundo acha certo*”, estaria remetendo a um sentido de desaprender/reaprender a olhar, e de abrir mão de certezas e assumir novos saberes. O *desaprender*, de que fala *Virgínia*, tem conteúdo axiológico, sendo muito mais que apresentar coisas opostas sobre uma mesma questão ou objeto, como também não coincide com a ideia de esquecer o aprendido.

A “*lógica de cinema*”, de que falava *Larissa*, e o “*desaprender das coisas que todo mundo acha certo*”, proposto por *Virgínia*, podem estar ligados a um conceito de (des)aprender que implica “lembrar” coisas e ideias às quais não outorgamos mais o estatuto de verdade, de sentido e interesse. Como diz Edgar Morin (2000, p. 33), “nada é mais pobre que uma verdade sem o sentimento de verdade. *Virgínia*, quando fala em *desaprender*, refere-se à ação de apagar a aprendizagem anterior, ou em permitir a percepção das marcas e das pegadas que esses saberes deixaram inscritos no tempo e no espaço de sua história de vida?

Segundo Souza Santos (1987), testemunhamos, na atualidade, uma transformação que tem qualidade diferente de outros tempos, uma vez que perdemos a confiança epistemológica e as condições psicológicas e sociológicas com que formulamos nossas questões, diferentemente de outros tempos. Vivemos um ambiente de contradições no qual, de um lado, surgem as potencialidades dos conhecimentos e da tecnologia acumulada, de outro lado, os perigos e as novas questões que esses mesmos conhecimentos e tecnologias expõem.

Se, de acordo com Souza Santos (1987, p.55), a ciência moderna naturalizou a explicação do mundo e da vida ao ponto de não podermos concebê-la senão nos limites por ela propostos, podemos, pois, entender que os sujeitos desta pesquisa anunciam uma ruptura e a necessidade de diálogo com outras formas de saberes e conhecimentos, compreensivos e íntimos, que nos unam pessoalmente ao que estudamos, ao que queremos conhecer, chave para acessarmos um mundo que mais precisa ser contemplado que controlado. Ressubjetivado, o conhecimento deve ser traduzido em saberes vinculados às singularidades e à unicidade dos atos da vida.

Nessa direção, a estudante *Larissa* enuncia:

*“Eu acho bacana a gente construir este espaço aqui na Faculdade... Quantos de nós aqui não fomos afetados pelo filme? Que é esse conhecimento que não é só racional, lógico, mas também afetivo. A escola transmite*

*conhecimento, mas você pode tirar conhecimento de tudo na vida” (Larissa).*

O que parece estar sugerido é a importância de um espaço de fruição e de compreensão do filme que enseje experiências significativas. Assistir a um filme na sala de cinema, em casa, no DVD, ou assistir ao filme da TV, implica qualidade própria e distinta, assim como a assistência a um filme no espaço sob mediação escolar tem sua diferença. Onde se situa essa diferença? A fala de *Larissa* indica a importância do trabalho docente e escolar para permitir o surgimento de condições pedagógicas que desenvolvam um olhar capaz de atravessar os elementos característicos da linguagem cinematográfica – planos e movimentos de câmera, efeitos de iluminação, montagem, campo sonoro etc. – que, além de atuarem como organizadores da história mostrada, foram sendo construídos para capturar, sem restrições, a atenção do espectador que expressa um ponto de vista a partir de um lugar situado no espaço e no tempo. Desse modo, podemos deduzir que experiências com filmes na escola, para os estudantes de Pedagogia, ganham maior relevância na medida em que os filmes sejam experimentados como vivência cultural escolar e não como suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos específicos.

Assim sendo, seria necessário indagar se as falas das estudantes não revelam uma possibilidade de ressignificar a ideia de formação docente, descolando-a do sentido de acabamento, finalização, formatação ou instrumentalização. Tais ideias podem ser direcionadas para um campo em que a docência vai se constituindo nas experiências vividas, estando implicadas nos múltiplos tempos e espaços de nossas vidas, circunscrita na ordem do inacabamento. A formação acadêmica, embora considerada fundamental seria, dessa forma, limitada e com papel restrito, considerando-se a necessidade de integração da formação estético-expressiva com a ético-moral .

Nos sentidos construídos nos enunciados dos sujeitos que participaram do projeto CINEDUCA o que fica indicada é a necessidade de espaço de fruição e discussão com a obra fílmica, de modo a possibilitar um movimento educacional em direção contrária às formas tradicionais de apropriação do cinema em espaço escolar. Quando se pensa no trabalho escolar com o cinema, o que tradicionalmente se tem em mente são formas didáticas de reprodução do mundo midiático numa racionalidade instrumental que apenas coteja as narrativas fílmicas para reafirmar ou ilustrar os conteúdos disciplinarizados. Problematicando essa racionalidade instrumental dominante, é significativa a intervenção de *Carla*. Aluna do 8º período do curso de Pedagogia, com idade entre 22-24 anos, desde o início fora entusiasta

do projeto, estando presente a todas as exposições. Foram raras as suas intervenções, embora permanecesse até o final de todas as sessões. Após exibição do último filme do ciclo, assim se expressou a estudante:

*“Eu sempre me perguntei ao final de cada sessão por que os filmes não tinham uma relação direta com a educação. Quando eu ouvi dizer sobre o CINEDUCA, pensei que iríamos assistir filmes que tratavam da sala de aula. Não sei, mas isso ficou na minha cabeça: Cinema e educação. Só que hoje, quando o filme (Bubble) acabou, eu entendi um pouco o objetivo do CINEDUCA. Não sei se é esse, mas para mim foi. E os filmes que foram apresentados têm uma relação com a educação porque a nossa vida não é só aqui. Porque os filmes apresentados, no meu caso, me trouxeram reflexões para a vida e a minha vida não é só aqui na Faculdade de Educação, a minha vida é muito mais que isso, entende? Só que trouxe reflexão para a minha vida, conseqüentemente, ele traz reflexão para minha vida acadêmica. (...) E aqui o importante é que cada um pode trazer sua contribuição e sua concepção, às vezes até uma concepção de mundo, o que pode pensar ao retratar o filme (Carla).*

*Carla* foi quem propôs e ajudou na criação do Blog do CINEDUCA. Nada postou no Blog sobre sua experiência com os filmes do CINEDUCA, mas quando a encontrava, nos corredores ou na cantina, ela sempre iniciava uma conversa sobre o filme, inclusive sobre o próximo a ser exibido na mostra. Após a última sessão da mostra, pedi que cada um fizesse uma avaliação. Nem todos os sujeitos se manifestaram, mas a manifestação de *Carla* foi surpreendente pela emoção. Percebe-se, nas imagens gravadas em DVD, que o filme “*Bubble*” (2006) afetara a todos, não deixando escapar ninguém. Alguns com olhos marejados por lágrimas, outros cabisbaixos, uns surpresos, inquietos e todos tocados. *Carla*, que pouco participava das discussões coletivas, surpreendeu com uma intervenção carregada de emoção e sentidos.

O que parece estar indicando a fala da *Carla* é que uma imagem, um filme, que justifique sua inserção num contexto de aprendizagem deve ser capaz de provocar um

questionamento ao mesmo tempo ético e estético. Como no filme de Fernando Meireles/Saramago “*Ensaio sobre a Cegueira*” (Brasil / Canadá, 2008), a falta do outro ou a falta do espelho talvez produza uma cegueira e a certeza de que nosso acabamento circunscreve-se a uma necessidade estética de totalidade que somente é dada por “outrem”: mas como criação e não como solução.

Afirmando, com forte emoção, que os filmes trouxeram reflexão para sua vida, e que a vida não se reduz à atividade acadêmica, mas com ela se relaciona, a estudante estaria refletindo sobre o fato de que a vida não comporta acabamento e é na incompletude que está a energia geradora da busca de uma completude eternamente inconclusa. Dessa maneira, *Carla* também estaria nos convidando a pensar sobre nossas identidades que não se revelam pela repetição do mesmo e do idêntico, mas resultam da dádiva da criação do *outro* que nos dá acabamento sempre provisório, permitindo que nos olhemos com seus olhos para construirmos a identidade do nosso olhar.

Portanto, nossas identidades são múltiplas, são “estabilidades instáveis” como em Geraldi (2010, p. 112), construídas nas relações com o outro, através dos signos e, no caso de nosso interesse, signos do cinema. A fala de *Carla* carrega a ideia de que a nossa consciência é construída por diferentes palavras, imagens, sons e sentimentos que internalizamos, e que funcionam como contrapalavra, como resposta necessária à construção de sentidos do que vemos, ouvimos, olhamos e sentimos. *Carla*, ao que parece, não tem certeza se falava das imagens ou dela mesma, mas não deixava de explicitar sua capacidade de criar pensamentos com a experiência vivida com os filmes. Podemos, assim, pensar que, para ela, o fundamental na experiência com o cinema não pode ser reduzido a mero pretexto para discussão de um tema dado de antemão, pois se trata de um “acontecimento” que, muitas vezes, fica inscrito no campo do não expresso. Dessa maneira, estaria *Carla* se convocando e nos convocando a aprender a conviver com o inusitado e a reencontrar os sonhos abortados? Apesar da cultura e do poder hegemônico pretender impor um protocolo para o olhar, há no humano a possibilidade de ações instituintes que instauram o inédito, o inominável e o surpreendente. A forma eloquente com que *Carla* fala de sua afetação pelos filmes a que assistiu é indicativa do quanto o contato e a exposição ao cinema podem contribuir para uma educação que tenha como horizonte a reconfiguração do olhar, de forma a nos colocar face a face com o desconhecido, abrindo-o para o estranhamento e deslocando o conhecido para o desconhecido na direção da alteridade. Mas esse *outro* pode se referir não apenas ao outro com quem interagimos, mas também ao “*outro*” que habita em nós mesmos.



Assim sendo, as camadas de sentidos e o conteúdo axiológico presentes na falas não estariam resvalando no reconhecimento do cinema como *alteridade* ao ambiente escolar? Afinal, em relação às normas clássicas e instituídas da pedagogia e do ensino, o olhar do cinema representa uma ruptura, na medida em que, como fica indicado na “fala falante” dos sujeitos, o filme pode fazer confluír o analítico e o existencial. Se a preocupação da lógica é com a relação entre conceitos, o filme consegue fazer asserções em um meio situacional, conectando conceitos de uma maneira inesperadamente lúcida e esclarecedora. As imagens do cinema, afirma Cabrera (2006, p.24), “vinculam conceitos e exploram as emoções humanas de uma maneira mais perturbadora do que a lógica e a ética escrita”. Assim, o cinema, tomado como arte e não como informação/comunicação, é fermento de anarquia, de desordem e, portanto, elemento perturbador. A tendência da escola é normatizar e absorver os riscos da alteridade, confundindo educação estética com ensino de arte. Então, o gosto e a vivência estética não poderiam depender unicamente do ensino tradicional e disciplinarizado, pois, como afirma Godard (apud BERGALA, 2008, p. 31), “arte não se ensina, mas se encontra, experimenta e se transmite por outras vias além do discurso do saber ou sem qualquer saber”.

Distanciando-se da ilusão pedagógica da decodificação da linguagem do cinema como via de desenvolvimento do espírito crítico e da ingenuidade em achar que, por uma análise formal ou atalho entre forma e julgamento, pode a escola armar os alunos, permitindo-lhes distinguir um *bom* filme de um *ruim*, as estudantes de Pedagogia estariam observando que a grande exigência para abordar o cinema como arte é aprender a se tornar um espectador que vivencia as emoções da própria criação. Assim, estariam apontando um sentido inverso ao da tradição acadêmico-escolar de analisar a *transparência* das imagens que se apresentam na tela. Afinal, para gostar de um filme, garante Bergala (2008, p. 128), “é preciso ser um cineasta em potencial, e fazer seu próprio filme, talvez apenas na imaginação”. Fazer um filme, portanto, mesmo que apenas na imaginação, não é buscar a tradução em imagens de ideias, conceitos ou mensagens das quais já se está seguro. Também o cineasta não realiza um filme para dizer sobre tal ou qual assunto. Ele é trabalhado por sua questão e não exhibe opiniões, mas o fogo de sua presença e de suas incompletudes. Cada espectador, expondo-se a essa presença e ao calor que dela emana, interpreta como bem entende e dá direções imprevisíveis ao objeto estético.

Assim, aprender a ser espectador, em acordo com os sentidos que circulam nos enunciados dos estudantes de Pedagogia da UFJF que participaram do CINEDUCA, talvez não pretenda somente dar atenção à gramática do cinema, às composições, aos planos, cortes,

montagens etc., mas, sobretudo às coisas que *significam*, na vida, a presença das coisas e dos homens que pulsam na tela. Entretanto, uma situação não exclui a outra. Com a técnica da montagem, do corte e do movimento da câmera, o cinema manipula o tempo e o espaço numa pluriperspectiva que potencializa suas possibilidades conceituais, intensificando a “impressão de realidade” e aumentando o impacto emocional que caracteriza o que Cabrera (2006) chama de conceito-imagem. Todo filme, mesmo aquele classificado como filme B e comercial, carrega um conceito-imagem, ainda que consideremos que os filmes não são, em si mesmos, filosóficos. É preciso que nos disponhamos a ler um filme filosoficamente e a tratá-lo como um objeto conceitual, um conceito visual em movimento. Dessa maneira, ganharia evidência maniqueísta a distinção entre filme *bom e ruim*. Qualquer filme conceitualiza imagetivamente aquilo a que se refere, articulando-o e proporcionando-lhe inteligibilidade.

Sobre esse aspecto, é ainda importante considerar como Cabrera (2006, p.44), para quem não se pode excluir o elemento “diversão” do “impacto sensível” que é próprio da arte, especialmente da “sétima arte”. No entanto, o autor também enfatiza que é impossível um filme que somente divirta e que não diga absolutamente nada sobre o mundo humano. Os conceitos-imagem não são categorias estéticas e, portanto, não determinam se um filme é bom ou ruim, de boa ou má qualidade. Para o autor citado, “o efeito emocional e problematizador do enunciado de um filme pode ser causado por um filme B e, ao contrário, sem uma ligação logopática com as obras-primas do cinema não conseguiremos entender os conceitos filosóficos desenvolvidos através das imagens” (CABRERA, 2006, p. 26). Na mesma direção, temos a afirmação de Godard (1989), para quem muitos filmes bem-pensantes povoam o cemitério de filmes, ainda que suas teses sejam justas – porque os grandes temas sufocam o cinema que se afunda no academicismo e na grandiloquência, perdendo a qualidade estética. Cinema de arte não é o cinema que quer parecer artístico exibindo efeitos de arte. A estética do cinema se realiza, isso sim, a cada vez que a emoção e o pensamento fazem nascer da composição imagética uma forma, um ritmo, plano, imagem, criando cenas que não poderiam existir sem o cinema.

O que parecem indicar as enunciações das futuras docentes é o convencimento de que a escola pode e precisa reconfigurar-se e que, da forma como ainda hoje está organizada, alimenta resistências às formas de saber que fogem à racionalidade instrumental e às obrigações estritamente formais dos aprendizados e conteúdos a serem aferidos e mensurados por profissionais especializados. Assim, a escola está configurada como espaço que não foi construído para o trabalho com o cinema. Por outro lado, as estudantes de Pedagogia também

podem indicar que a escola talvez seja o único espaço possível para muitas crianças se encontrarem com a arte do cinema. E, neste caso, duas possibilidades: priorizar o cinema como arte e não como na tradição canônica em que é concebido como vetor de sentido e de ideologia e promover a construção de uma pedagogia de criação com o cinema, pois o ato de criação não obedece à mesma lógica dedutiva da análise, como pode pressupor uma ancestral ilusão pedagógica no tocante ao binômio cinema/educação.

Como vimos, assistir a filmes na escola ou na faculdade não é a mesma coisa que assisti-los em casa ou na sala de cinema. Os jovens demonstram que vivenciam as imagens do cinema como espectadores totalmente competentes antes mesmo de qualquer aprendizagem. É o que indicam os dados apurados pelo questionário aplicado às alunas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF, no segundo semestre de 2010. Quando perguntadas onde mais assistiam a filmes, 9,1% respondem que nas salas de cinema, enquanto 29,5% responderam que na TV e 53,8% responderam que é no DVD. O questionário foi respondido por mais de 90% dos alunos matriculados no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF. Desse total (241 questionários), 52,3% disseram que assistem a filmes semanalmente e 9% declararam que raramente assistem a filmes.

Esses dados parecem indicar que o cinema está presente na vida dos estudantes e, obviamente, o quanto esse público jovem é alvo da indústria do cinema. Se cruzarmos esses dados estatísticos com as preferências de gêneros - comédia e ação aparecem no topo da lista -, com os títulos apontados pelos sujeitos no questionário, notadamente *blockbusters* ou filmes que são considerados “socialmente necessários de serem vistos” [e que, como diz Bergala (2008), tomam o lugar do “gosto” que se forma na frequência de obras assimiladas], percebemos o indício de quanto a indústria do cinema influi na formação do gosto e se impõe com uma narrativa tida como a “única”.

No CINEDUCA, o que pareceu evidenciado é a possibilidade de uma prática docente escolar que aponte na direção de uma cultura alternativa diante do cinema comercial e hegemônico que nos é dado e imposto como “todo o cinema”. Neste caso, também seria pertinente à escola organizar encontros com filmes de forma a fazer frente e contrapor-se à impregnação de uma estética industrial hegemônica? Estética que tem no cinema uma das artes mais bem colocadas para tornar sensíveis, visíveis e audíveis os significantes da cultura e seu modo de circulação e transmissão. Ilustrativo dessa proposição é a modulação da fala de *Carla*, depois da exibição do filme de Almodóvar “*Fale com Ela*” (Espanha, 2002):

(...) *eu gosto de filme agitado, me prende a atenção filme agitado (...) eu sou muito agitada, eu não consigo ver filme mais lento, entende? Só que esta sequência mais lenta, ela de maneira alguma te dispersa, eu ainda não sei por quê (Carla).*

Essa dúvida de *Carla* estaria respaldada no fato de estarmos, de alguma maneira, submetidos a um sistema de visualização protocolarizado em um diagrama de forças que não exclui fatores econômicos, políticos e ideológicos? Ismail Xavier (2006) opõe o conceito de opacidade à transparência das imagens fílmicas a fim de demonstrar o quanto somos impregnados e acostumados a um padrão de visão, a um verdadeiro “protocolo do olhar” que nos faz ver apenas a superfície das imagens e o que nelas é visível e transparente.

A resposta para a dúvida expressa por *Carla* talvez esteja na forma dos encontros com filmes e na direção de outro tipo de agenciamento das imagens. Somos acostumados a uma leitura pragmática geradora de reconhecimento e mobilizada por protocolos de leitura já automatizados e que definem *a priori* “do que se trata”, quando estamos diante das imagens e da narrativa fílmica.

Para *Carla*, a narrativa do filme de Almodóvar foi desconcertante e a lançou para terrenos não codificados da experiência com filmes. Não só *Carla* estranhou e, de início, rejeitou os filmes que foram sendo exibidos. Escutei dos sujeitos, especialmente nas primeiras sessões, quando provocados para comentar sobre sua experiência com o filme exibido, comentários constrangidos que diziam: “*não entendi nada. Achei meio chato*”. Era visível o incômodo com aquelas narrativas fílmicas que escapavam ao modelo narrativo habitual e tiravam os espectadores das zonas de conforto que as narrativas habituais instalam com as certezas sobre o “*do que trata*”, lançando o desafio para a exploração de outros terrenos da experiência.

Entretanto, na medida em que o projeto foi prosseguindo, com a exibição e discussão dos filmes, esse desconforto inicial parece que foi se transformando. O foco se dirigia para problematizar a ilusão de que a relação produtiva e enriquecedora com as imagens e narrativas fílmicas “mais complexas” - que não são conduzidas pela lógica de um desfecho previsto e que se estruturam para impedir o conforto do reconhecimento do mesmo e da confirmação do que se supõe saber – só pode se apoiar na força exclusiva de um saber das formas e de um repertório analítico que nos capacite a uma recepção adequada.

A intervenção de *Carla* estaria atravessada pela valorização das formas de interação com as imagens e com as narrativas, ou seja, atravessada por uma ideia de recepção como acontecimento não redutível à concepção de que só o especialista detém a chave para ler os filmes de forma competente. Jacques Aumont (2003) nos fala em “espectatura criativa”, e não apenas analítica ou crítica, possibilitando ao espectador a aceitação da alteridade e da estranheza da arte, “deixando-a fazer seu próprio caminho”. Precisamos de boa vontade, de postura, de disponibilidade e de uma forma de interação com as imagens e narrativas que têm a ver com todas as dimensões da nossa formação pessoal e inserção sócio-cultural. Nesse sentido, é que Nietzsche (1983, p.135) fala da estranheza de uma obra de arte, “que sempre exige esforços para se revelar a nós”.

Em se tratando da educabilidade das imagens do cinema, com os sujeitos que participaram do CINEDUCA, podemos pensar que o que está em jogo não é apenas o saber escolarizado que depende de aprendizagem. Evidente que se pode ensinar alguém a aprender, mas não se pode ensinar alguém a ser sensível. Como “aprender” a gostar sem o exercício do próprio gosto? Qual o lugar reservado à sensibilidade na educação escolar?

No questionário de 2010, aplicado aos alunos da Faculdade de Educação da UFJF, 94% dos estudantes declarou ter tido contato com filmes ao longo de sua vida escolar. Essa informação é indicativa de que, de um lado, o cinema está presente na escola implicando, de alguma forma, o reconhecimento dos seus efeitos (in)formadores. De outro lado, e contraditoriamente, apesar dessas experiências e vivências culturais estarem presentes na educação escolar, a elas não corresponde nenhuma preocupação ou participação efetiva dessas experiências culturais nos projetos, propostas e programas de formação escolar e de formação acadêmica. Segundo Gatti (2009), os currículos dos cursos de formação de professores preveem algumas horas a serem utilizadas na realização de atividades culturais. No entanto, não há maiores recomendações ou exigências sobre o tipo de evento que os licenciados devem procurar, nem mesmo os objetivos ou as formas de acompanhamento dessa vivência.

No rastro deixado pelas falas das estudantes de Pedagogia que participaram do projeto CINEDUCA, podemos sentir não só o reconhecimento dos efeitos formadores das imagens do cinema, como o desejo e o movimento por uma preparação específica para que se tornem bons espectadores, amantes exigentes do cinema e que possam construir tal habilidade com seus alunos. O projeto CINEDUCA foi uma intervenção na rotina na vida acadêmica dos estudantes que criaram, com ele, um espaço que despertou essa possibilidade. Não deixam de

explicitar seu desejo de que a formação acadêmica se preocupe com o desenvolvimento dessas capacidades.

Caberia, então, reconhecer que o professor que tem, na maioria das vezes, experiências sobre questões relacionadas à cultura cinematográfica a partir de suas vivências pessoais, tende a falar do filme pelo outro; fala “em nome” de uma percepção do filme que é avaliado por ele a partir de sua cultura e convicções. A ideia que foi construída no projeto CINEDUCA, e que diz respeito às possibilidades educativas do cinema e às possibilidades cinematográficas da educação, não se refere à submissão de nenhuma transmissão segundo a lei instrumental e pseudopedagógica da aplicação surda de dados anteriores pertencentes à outra existência. As possibilidades educativas do cinema são reconhecidas de longa data, mas o que é enfatizado nos enunciados dos sujeitos é o seu reverso, ou seja, as possibilidades cinematográficas da educação que remetem à questão da educabilidade das imagens. Estas se referem a uma educação no sentido de Vigotsky, para quem:

(...) o ideal da educação estética, assim como o ideal moral, não está na frente de nós, mas atrás, isto é, [o ideal] não é aproximar a alma infantil da alma do adulto, mas conservar suas qualidades naturais iniciais (VIGOTSKY, 2003, p. 236).

Assim sendo, o pedagógico não pode fazer muita coisa contra a experiência vivida, porque não se pode privar o outro de viver suas próprias experiências na formação dos gostos e dos juízos pessoais. A novidade da intervenção do projeto CINEDUCA, além da fruição de filmes no ambiente da faculdade (fora da sala de aula e livre de seus conteúdos), estava na proposta de criação de um espaço onde os espectadores pudessem falar *com* o filme, dialogar, recusar, expressar e não apenas falar *sobre* os filmes, ou sobre aspectos da superfície transparente das imagens como composição, técnica, produção ou ainda no esforço de identificar o “que queria dizer” o autor/diretor.

Ao contrário, na dinâmica imediata após a projeção de cada filme, era aberto espaço para que o espectador pudesse prolongar sua vivência virtual em torno da aventura cinematográfica oferecida. Abria-se para o *visionamento* de forma a prolongar essas sensações/emoções individuais em situações socializantes, como debates e descrições decorrentes das imagens que acabaram de ser vistas. A condução das conversas e diálogos no espaço aberto após a fruição de cada filme era sempre disparada pela questão: o que *sentiram* com o filme? O que podemos pensar a partir desse filme? Estas eram as questões geradoras e, a partir delas, os enunciados iam sendo construídos pelos sujeitos com os quais dialoguei na construção das zonas de significação. As palavras ditas pelos sujeitos são carregadas de

presumidos e de intensidades e habitam a fala-falante, na qual, de meu lugar único e com meus próprios presumidos, posso escutar com uma entonação que só a mim é dada, devido à singularidade de meu lugar e de meu olhar.

Nesse concerto polifônico, uma zona de significado “capturada” indica para as *possibilidades cinematográficas da educação*, referindo-se à capacidade da escola em contribuir para ampliar as possibilidades do olhar, orientando-o para além da transparência das imagens com disposição para identificar, no visível, aquilo que ele mesmo, o olhar, torna invisível. È o que parece indicar a reflexão de *Valter*

(...) *ái eu fiquei pensando, e se ela se entregasse o que iria acontecer? Será que realmente iam matar ela e o garoto? Ou, digamos, um caso mais aberto às mídias É outras pessoas também?*  
(*Valter*)

Essas dúvidas e problemas colocados por *Valter*, aluno do 6º período de Pedagogia, depois de assistir ao filme “*Verônica*” (Brasil, 2009), refere-se a uma cena do filme em que a personagem principal, professora de uma escola pública no Rio de Janeiro, tem que se decidir entre proteger seu aluno, cujos pais tinham sido assassinados pelo “tráfico”, e entregar um *pendrive* com revelações comprometedoras que envolviam autoridades policiais com a corrupção e o tráfico de drogas, colocando em perigo a sua vida e a do menino. Na intensidade de sua intervenção, *Valter* não esconde que pensou, criou e vivenciou situações e cenas que, embora não aparecessem no filme, estavam lá para o olhar dele, *Valter*. Foi, então, no entre as imagens do filme, no intervalo entre elas, que o espectador *Valter* se colocou como autor de outras histórias, participou da história do filme e, ao mesmo tempo em que via, esquecia-se do que é e se reconhecia naquele que está sendo visto por ele.

A possibilidade dessa identificação – de se ver no visto – completa a sedução do cinema, sendo uma das chaves para a inteligibilidade do filme. Esse processo de identificação, como no enunciado de *Valter*, não deve ser pensado como um monólito, mas como um sistema maleável de trocas provisórias em que vários olhares se entrelaçam segundo um modo de agenciamento que pode ser fechado ou aberto, centralizado ou múltiplo, de acordo com cada filme. Os signos imagéticos, assim como os verbais, caracterizam-se, segundo Ponzio (2008, p. 91), por sua pluralidade e indeterminação semântica além, é claro, de sua infinita fluidez expressiva.

Essa infinita fluidez expressiva das imagens estaria indicando que cinematizar a educação implica, de forma inevitável, tensionar o código da perspectiva renascentista naturalizado desde a modernidade. A construção do olhar perspectival é histórica e fez do olho do sujeito o elemento fundante e central da representação que dá coerência ao mundo visível, organizando o universo inteiro em função da posição ideal do olho enunciador. Ismail Xavier nos diz que:

(...) o código da perspectiva central oferece uma representação sensível da metafísica ocidental que, desde pelo menos Descartes, opera a partir da oposição sujeito (da representação) objeto (representado), onde a consciência se vê diante do mundo, separada dele, e ele transcendente, podendo tomá-lo como objeto (XAVIER, 1983, p. 360).

Dessa consideração de Ismail Xavier, poderíamos derivar que, para pensarmos em educação cinematizada, também devemos situá-la no reconhecimento do quanto o cinema multiplica e modifica qualitativamente nossos pontos de vista por meio do movimento do aparelho cinematográfico e os remultiplica por meio dos cortes e da sucessão de planos inimagináveis e desterritorializantes do sujeito espectador. *Helena*, com idade entre 24-26 anos, é professora da escola básica e efetiva do quadro do magistério público municipal. Sobre o mesmo filme, “*Verônica*” (Brasil, 2009), indicando seus deslocamentos, diz o seguinte:

*“(...) eu também não estou satisfeita com o final... de ela ir embora com a criança. Eles quiseram fazer assim, pode ser diferente, ela pode construir uma nova vida, mas se fosse na realidade ela teria morrido” (Helena).*

*Helena* problematiza a cena final do filme e, como espectadora, apesar de imobilizada diante da tela, não estaria, imaginariamente, em perpétuo movimento, enquanto o mundo em sua frente, marcado pela diferença e pela dispersão, encontra-se unificado e centralizado em torno de sua figura fundante? Então, podemos inferir que a cadeira de espectador, tanto para *Helena* como para *Valter*, tornara-se um centro espacial em relação ao qual imagem e sons se posicionam e reposicionam, deslocando sucessivamente o ponto de observação.

Nesse aspecto, os estudos de Bakhtin sobre estética podem sugerir pistas eficientes para pensar a cinematização da educação e a questão do sujeito, a partir da análise da relação entre o autor-criador e o personagem, como da relação entre o autor-contemplador e o todo da obra. Para o russo,



a consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo do personagem, que abrange e conclui esta consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer dos personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Portanto, na teoria estética de Bakhtin, o contemplador é ativo e, dessa forma, participa da autoria de uma composição estética, de uma obra de arte, de um filme. Quando a espectadora *Helena* construiu outro final para o filme “*Verônica*”, teria preenchido um vazio, colocando-se, com seus presumidos, no intervalo entre as imagens do filme? Por essa interferência imaginativa estaria participando na criação estética? Se a contemplação é considerada por Bakhtin como algo produtivo e constituinte da estética, o autor-criador atravessa o processo da exotopia a partir da presunção do ato contemplativo:

os atos de contemplação, que decorrem do excedente de minha visão interna e externa do outro, são, precisamente, atos propriamente estéticos. O excedente de minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Desse modo, o sujeito, na concepção proposta por Bakhtin, seria inevitavelmente constituído por uma incompletude fundante. Ainda que seja movido em toda sua vida por uma demanda de completude, esse movimento contínuo entre o “eu” e “outrem” é sempre um movimento que não produz solução: acabamentos e identidades serão sempre múltiplos no tempo e no espaço, pois a relação com o outro nunca é com somente um e mesmo outro e a vida também não se confina a um tempo que é sempre o mesmo. Dessa maneira, o sujeito de que fala Bakhtin não é sujeito centrado, uno, racional e consciente, mas multicentrado e que não se coloca à frente, mas *em relação* às coisas do mundo. Considerando dessa perspectiva, o acontecimento estético desencadeado pelas imagens dos filmes fica na dependência da relação estabelecida entre aquele que olha com aquilo que vê, com o que se mostra e o que se oculta nas sombras das imagens iluminadas na tela.

Do encontro entre imaginação e sensibilidade, *Helena* e *Valter* se deslocaram de si, foram além de si próprios para, depois, voltarem e receberem/acolherem aquilo que os faz ser. Nessa relação estética, a percepção objetiva e real da qual se pode ter uma afetação está embebida, como demonstraram as falas dos sujeitos, de outras representações não objetivas

que suspendem a necessidade de um conceito teórico, lógico e formal. Não se trata de entender o que o filme dá a ver, mas ver, pois, como diz Aumont (2008, p.32), “o cinema é uma máquina de produzir pontos de vista”. Quando *Helena, Valter, Carla e Larissa* falavam sobre as vidências dos filmes a que assistiram no CINEDUCA, indicavam que, quando olhavam uma cena ou uma imagem recebiam, além da imagem de si próprios, uma miríade de imagens de quem nelas já se olhou ou se olha: não viam a si mesmos, mas se viam no mundo ou viam o mundo neles, como quando *Teresa* diz:

*“Por que a gente se coloca muito no lugar de Verônica... eu principalmente. Mas tem uma coisa, o que eu mais vejo neste filme é o seguinte: se eu tivesse no lugar de Verônica, o que eu faria?” (Teresa, 9º período do curso de Pedagogia).*

*Teresa*, com idade entre 28-30 anos, é professora atuante em escolas da rede pública. Casada e mãe de dois filhos em idade escolar. Embora em outras ocasiões tenha se mostrado relutante, com o filme “*Verônica*”(2009) se sentiu tocada e motivada em participar das reflexões que o grupo encaminhava. Nesse trecho da fala de *Teresa*, ela afirma que o que mais vê no filme (*se tivesse no lugar de Verônica, o que faria?*) é justamente o que ali não está; não é transparente e só se revelou no contexto da enunciação que se estabeleceu na relação entre as imagens do filme criadas pelo diretor, atores, câmeras etc. e memória do espectador. A arte, nesse caso, estaria no objeto ou no nosso olhar pulsional? Se optarmos pelo olhar, admitimos que a mera presença de um objeto artístico diante de nós já faz de todos nós, artistas.

Nessa mesma direção, *Ana Maria*, mestranda do PPGE da Faculdade de Educação da UFJF e pesquisadora do grupo LIC, com idade entre 22-24 anos, após a fruição do filme “*Verônica*” (2009), assim se expressa:

*(...) Mas quer dizer que o filme não mostrou isso, mas eu acho, eu fiquei pensando muito nisso: o que seria da formação do caráter desta criança? (Ana Maria).*

Ao declarar que ficara *pensando muito* sobre algo que não fora mostrado no filme, a estudante sugere a ideia de que, em cada imagem do cinema, em cada plano ou sequência fílmica, pode haver um tempo em trânsito que não deixa de ser, simultaneamente, passado, presente e futuro. O tempo no cinema, desse modo, não se faz tempo que transcorre, mas que dura. A passagem entre as cenas e os planos tem uma duração que se amalgama com o tempo

próprio do espectador. Assim, o intervalo entre as imagens não é um espaço vazio, ao contrário, ele pode ser pleno, porque é justamente nele que acontece e age a história do espectador, sua memória e sentimentos, sua vida única e irredutível com história, memória e sentimentos coletivos.

Os sentidos que circulam nas enunciações dos participantes do projeto de pesquisa estariam indicando, pois, que a inteligibilidade de um filme ocorre no misterioso intervalo entre as imagens. O que permite concluir que os sentidos e significados que construímos com um filme não estão nas cenas vistas naturalisticamente, mas no trânsito entre o óbvio e o obtuso, entre ver e olhar. Nesse sentido, a intervenção do projeto CINEDUCA entre estudantes da Faculdade de Educação da UFJF procurou, metodologicamente, distanciar-se da tendência de interpretar o filme pela mensagem explícita. O movimento proposto pelo projeto era no sentido de provocar os sujeitos para “interpretações” que partissem do aparente caos das imagens e a encarar os mistérios dos intervalos significativos, trazendo elementos visíveis nas imagens e outros que, apesar de não estarem visíveis, nem por isso deixam de estar presentes para o espectador. As imagens-movimento promovem percursos mentais da imaginação, fazendo-nos transitar desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelos sonhos e, sobretudo, pela memória.

No caso da memória, como as imagens vistas no filme são inscritas em meio à emoção da vida presente, como significam e como se projetam em nossa memória futura? Diante dessa questão, a experiência de ver um filme deixa de ser considerada apenas lazer ou experiência lúdica para se constituir dimensão compreensiva do mundo. Quando vemos um filme, nossos olhos não se detêm no que não interessa. Por isso, para obter impacto emocional, fundamental na arte do cinema, o cineasta utiliza particularidades técnicas para conectar cada imagem com a anterior, criando o fraseado e a narrativa cinematográfica por meio do corte e da montagem cinematográfica. Imagens originais são estímulos para o espectador ser afetado por elas e conduzido ao seu mundo interior. A imagem final do filme “*Verônica*” (Brasil, 2009), em que a personagem abandona todo o seu passado e embarca em um ônibus e se põe na estrada sem destino, parece ter sido uma imagem agente na relação com os sujeitos do CINEDUCA: estudantes que projetam uma “memória de futuro”<sup>82</sup> para o trabalho docente.

---

<sup>82</sup> Tomo o conceito de “memória do futuro” de Geraldí (2010) que, com base em Bakhtin, afirma: “Decidimos por um ou outro caminho a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela situação do presente e, de outro lado, pelo porvir imaginado. Se o passado permitiu o presente, é com base na memória de

Milton José de Almeida (1999) chama de “imagens agentes” essas imagens não habituais e excitantes, que são memorizadas e transmutam-se em porta de entrada para o interior do espectador. Para o autor, as imagens que vemos no cinema são fantásticas, e o cinema se revela como uma arte da memória, participando da memória coletiva. Para Almeida (1999), as imagens agentes criam, ao mesmo tempo, ficção e realidade, sendo potentes para a produção da memória<sup>83</sup>.

(...) todas as imagens que vemos no cinema, devido ao tamanho enormecido e aos planos de aproximação, o close, por exemplo, em que aparecem na tela são também formas fantásticas. Em todos os gêneros, mesmo em seu gênero Cult, artístico, intelectual, o cinema e, também, a televisão, revelam-se uma arte da memória e seus trajetos originários participam da memória coletiva e histórica. São também parte da retórica da indústria e da cultura audiovisual. Ritualizam em imagens agentes, visuais e sonoras, as imagens e locais que o espectador-fiel deve recordar ao cogitar o passado, o presente e o futuro de sua vida (ALMEIDA, 1999, p. 56).

Da mesma forma, nos seus estudos sobre o cinema, Deleuze (1985) cria o conceito de imagem-cristal que apresenta uma nova configuração de signos que não advêm das situações sensório-motoras puras. Ele afirma que

(...) como diz Bergson, não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, só percebemos o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto, geralmente percebemos apenas clichês. Mas, se nossos esquemas sensório-motores se bloqueiam ou se interrompem, um outro tipo de imagem pode aparecer: uma imagem ótico-sonora pura, a imagem inteira e sem metáfora, que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, em seu excesso de horror ou de beleza, em seu caráter radical ou injustificável, pois não tem mais que ser ‘justificada’ como bem ou como mal. Este foi o problema sobre o qual nosso estudo precedente se encerrou: extrair dos clichês uma verdadeira imagem (DELEUZE, 1985, p. 31-32).

Diferentes filmes, de diferentes formas e intensidades, constroem imagens que podem atuar como bloqueios ao nosso sistema sensório-motor, como dizia Deleuze (1985), permitindo a vidência para outro tipo de imagem que reverte o modelo cognitivo-racional, tornando-se, então, um problema de ordem ontológica. Para Deleuze (2005), na imagem-cristal está a fundação de um tempo além do cronológico e sucessivo: um tempo ontológico,

---

futuro que selecionamos dentre as possibilidades do presente aquela que efeticavemente será nossa ação (ou opção)”(GERALDI, 2010, p.110).

<sup>83</sup> O termo “imagens agentes” advém do manual de retórica Ad Herenium, do século I, na parte que trata da memória, utilizado para designar imagens fantásticas, criadas pelo orador para lembrar seus discursos. Seriam imagens que movimentam a memória, tanto no sentido de retenção quanto no sentido de recordação. Esse termo foi utilizado por Almeida (1999) para falar das imagens do cinema em seu livro Cinema arte da memória.

tempo em estado puro e como forma imutável do que muda. Nas imagens capturadas, tanto no filme “*Verônica*” (Brasil, 2009) como no filme “*Colcha de Retalhos*” (EUA, 1995), o tempo foi agenciado como coexistência, e não como sucessão relacionada à distância e ao espaço. Ele não é pensado como uma linha, pois se torna um fluxo de memória com múltiplas coexistências virtuais. Segundo Machado (2009) e com base no pensamento de Bergson, a memória não consiste em uma regressão do presente ao passado empírico, uma vez que nossas lembranças estão elípticamente organizadas, entrecruzando-se de forma simultânea e aberta aos estímulos do mundo para que se atualizem.

É o que parece indicar *Valter* quando fala:

*(...) então eu acho interessante. Não sei se as pessoas perceberam que em cima do criado lá no quarto, tinha o livro As Horas<sup>84</sup>. Então, a partir daquele momento eu disse: alguma coisa vai acontecer! (Valter, aluno do 6º período de Pedagogia.*

*Valter*, como fora mencionado, foi participante efetivo em todas as sessões do projeto e ficou visivelmente afetado pelas imagens do filme de Almodóvar (“*Fale com Ela*”), especialmente com a sequência em que o diretor cria todo um belo e dramático clima narrativo-imagético para o suicídio da personagem Benigno. A imagem capturada por *Valter* também não o capturou? Nesse encontro com as imagens da sequência construída no filme de Almodóvar, agiria aí a força da intersecção de afetos em um circuito caleidoscópico de imagens de forma enlouquecida e aberrante, como se os objetos, em vez de serem percebidos, percebessem-nos e nos permitissem a realidade?

Cinematizar a educação na perspectiva dos sentidos que circulam nas enunciações dos sujeitos da pesquisa estaria implicada em uma prática pedagógica que se proponha a criar possibilidades metodológicas para a construção de um olhar que extraia dos clichês uma verdadeira imagem: a imagem inteira e sem metáfora ou um pensamento-imagem. Promover um encontro do pensamento com a imagem numa condição em que o filme provoque o

---

<sup>84</sup> Na composição da cena, Almodóvar coloca sobre o criado mudo do quarto de Benício um exemplar do livro “*As Horas*”, de Michael Cunningham, escritor norte americano premiado em 2002 com o Pulitzer por esta obra, na qual explora os pensamentos e dilemas que rondam a mente humana. Em “*As Horas*”, o autor conta a história de três mulheres, sendo uma delas a história da depressão e suicídio da escritora Virginia Wolf. Em 2002, o livro de Cunningham foi adaptado para o cinema sob direção de Stephen Daldry e estrelado por Meryl Streep. Com a imagem do livro, Almodóvar remete ao suicídio, ao pensamento do suicídio de Virginia Wolf, ao filme de Daldry, ao livro de Cunningham e ao romance de Virginia Wolf “*Mrs Dalloway*”, de 1923, que serviu de inspiração para a película “*As Horas*”, disparando essa rede de releituras, referências e significações que chega ao espectador Valter.

pensamento. Mas, para isso, para que o filme deixe de ser apropriado como mera associação de imagens e possibilite a imanência, não seria necessário pensar na construção de uma educação para a sensibilidade do olhar? Educação para a sensibilidade do olhar não deve ser confundida com ensino sobre as técnicas de produção imagética, embora seja este um aspecto relevante a se considerar. Contudo, o que está em tela é o olhar sensível e a “espectatura criativa” (AUMONT, 2008) e não apenas analítica e crítica, deixando que a estranheza da arte faça seu próprio caminho.

A leitura de um filme exige labor dos olhos e o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar. A questão colocada não se refere a “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão e questionar aquilo que, apesar de ser constructo e de ter história, é apresentado a nós como natureza e dado inquestionável. Ismail Xavier (2008), quando pensa de que forma podemos analisar as imagens cinematográficas que nos tocam, imagens que não necessariamente encontram um fim em si mesmas e que não são conduzidas pela lógica de um final previsto, aponta para a necessidade de combater o *clichê* e o tipo de agenciamento que induz a uma leitura pragmática, geradora de reconhecimento e que não captura o que acontece na imagem, pois a

mobilização de protocolos de leitura já automatizados define *a priori* ‘do que se trata’ quando olhamos a imagem ou seguimos a narrativa, por isso é imperativo a desautomatização da percepção e da ampliação do repertório como tarefa da escola na recuperação de uma sensibilidade amortecida pelo investimento prático em que o cotidiano se faz o lugar do hábito, da percepção que está instrumentada por uma interação com o mundo marcada pelo cumprimento de certas finalidades, das mesmas finalidades a cada novo dia (XAVIER, 2008, p. 16-17).

Nessa perspectiva, penso que seria ilusório imaginar que o pressuposto necessário para a construção de uma educação do olhar se apoie no saber exclusivo sobre as formas e as técnicas da arte cinematográfica ou sobre um repertório analítico que nos capacite a uma recepção adequada. Com os sentidos criados pelos sujeitos que participaram do CINEDUCA, podemos considerar que, a despeito dos conhecimentos sobre as técnicas da linguagem e da história do cinema serem muito relevantes e consideráveis, é imperioso pensar a respeito da postura, da disponibilidade, da forma de interagir com as imagens e narrativas fílmicas que têm a ver com todas as dimensões da nossa formação pessoal e inserção na cultura. Cinematizar a educação envolve, portanto, os tipos de recepção que a escola pode oferecer para que a fruição de um filme seja um acontecimento não redutível ao que aconteceu na tela, mas relevante pelo que nos acontece quando diante das imagens moventes do cinema.

## 5.2. Prática escolar e alteridade do cinema

É significativo o fato de os alunos da Faculdade de Educação da UFJF, em sua grande maioria (98,3%), declararem, no questionário aplicado em 2010, ter tido contato com filmes na vida escolar. Esse fato traz configurado um forte indicativo de que o cinema está presente na escola e não são poucos os professores que dele se utilizam em suas atividades. Entretanto, é intrigante perceber que, apesar do extenso contato escolar com filmes, só 4% dos sujeitos acham que o cinema “faz pensar”; 29% afirmam considerar o cinema apenas entretenimento e 8% declararam explicitamente considerar o cinema pouco importante em nossa cultura.

Na dobra dessa contradição, entre a efetiva e declarada exposição aos filmes durante o período escolar e o lugar que o cinema ocupa nas concepções dos sujeitos, as respostas podem estar indicando que a forma instrumental e secundária com que o cinema é apropriado pela tradição escolar estaria na origem de tal contradição. Que caminhos seriam possíveis para ultrapassá-la?

Especialmente nas últimas décadas, podemos identificar muitas experiências, metodologias, teorias e investigações produzidas no campo educacional tendo como objeto o cinema na sala de aula, mas ainda são poucas as experiências e metodologias que se orientam para pensar o cinema *além da* sala de aula. Nesse sentido, pensar uma educação estética pelo cinema - ou cinematização da educação – demandaria situar a produção fílmica como elemento fomentador desse processo, aproximando a prática pedagógica de novos eixos constitutivos de uma educação dos sentidos. Assim, o tema da educação estética não poderia estar reduzido ao âmbito da educação disciplinarizada. Por outro lado, conhecer as especificidades da linguagem fílmica também não pode ser relegado a plano secundário, especialmente quando se considera que a construção de uma educação do olhar implica o exercício de “desaprender”, colocando em xeque os esquemas formativos ou semiformativos de consumo das imagens.

Resulta inevitável a pergunta: que práticas educativas com o cinema podem favorecer o acesso à formação do olhar por meio da interação e sensibilidade com a espectatura de uma imagem fílmica, reconhecendo os efeitos que essa leitura produz para os sujeitos? Tal questão certamente não encontra solução em receitas ou em uma fórmula geral e universal, aplicável em qualquer situação..

Primeiro, quando pensamos em educação do olhar, seria necessário reconhecer o cinema como uma enunciação estética e, assim, um incentivo à criação e à exploração das sensibilidades. Nesse sentido, devemos concordar com Bergala (2008), quando argumenta que a grande exigência para abordar o cinema como arte é aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação. Para isso, defende o autor, seria preciso criar condições para um olhar que possibilite retroceder ao processo de criação do cineasta, para suas decisões e escolhas, como estas funcionaram no filme e como se apresentam no meio de muitas outras escolhas possíveis. A hipótese do cineasta francês tem, atualmente, contribuído para orientar teórica e metodologicamente projetos educacionais<sup>85</sup> cujos objetivos convergem no esforço em promover uma pedagogia de criação do cinema focada na realização. A *passagem ao ato* envolve a realização de filmes nas escolas, proposta que Bergala (2008, p. 110) sustenta argumentando que “rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo”.

Se estamos ancorando nossa investigação na fruição educacional de filmes e na “leitura da criação” (BERGALA, 2008, p.27), devemos, neste caso, considerar o surgimento de uma necessária distinção entre ensinar e iniciar? Este último, na fruição de um filme, possibilita uma experiência insubstituível, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, que produz um saber de outra ordem que não se adquire só com a análise técnica ou crítica do filme. Vejam-se as experiências desenvolvidas em algumas escolas ou por alguns professores visando a uma educação para o cinema com a produção de vídeos escolares e abertura da escola para que se possa mostrar o que se faz em termos de filmes e vídeos estudantis<sup>86</sup>.

As tecnologias vêm possibilitando, cada vez com maior facilidade, o acesso a suportes para a produção, reprodução e edição de filmes, seja nas *handcam* ou mesmo nos aparelhos celulares, o que intensifica o exercício da espectatura e de livre filmar, facilitando a atividade da criação. Assim sendo, a escola não estaria dando um passo importante para a construção de uma educação do olhar ao se abrir como espaço para que os sujeitos se exponham aos filmes? Ao invés da exibição de filmes aos espectadores, a exposição dos espectadores aos filmes. De

---

<sup>85</sup> É o caso, por exemplo, do projeto “Cinema para Aprender e Desaprender” (CINEAD) desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRJ, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Adriana Fresquet.

<sup>86</sup> Relevante e pioneira a experiência vivida no Colégio de Aplicação da UFRJ com o projeto “Minuto Lumière”. Além desse projeto, outros são desenvolvidos nas escolas brasileiras. Como exemplo, cito apenas alguns como o CINEDUC, no Rio de Janeiro, e o projeto “Janela Indiscreta”, na Bahia, como muitos outros projetos, com importantes contribuições, que são desenvolvidos em todo o Brasil.



acordo com o cineasta e teórico Bergala (2008), nada como fazer um filme para aprender a olhar as coisas considerando as peculiaridades dos signos imagéticos.

Assim, desenvolver experiências escolares com a produção de filmes pode indicar um caminho para a questão das práticas educativas com o cinema e o acesso à formação do olhar por meio da interação e sensibilidade com a obra fílmica, considerando-a marca final de um processo criativo, de um gesto de criação.

Considerando dessa forma, a abordagem do cinema como enunciação estética estaria projetando um espectador que vivencia as intensidades e as emoções da própria criação. E é nessa projeção que importa considerar a educabilidade das imagens cinematográficas e suas implicações no processo formativo de estudantes universitários da Faculdade de Educação da UFJF.

O cinema, elevado à condição de “sétima arte” desde o *Manifesto das Sete Artes e Estética da Sétima Arte*, publicado em 1912 por Ricciotto Canudo<sup>87</sup>, modifica a própria arte, o que é significativo em se tratando da educabilidade das imagens, pois traduz um novo estado da cultura, um novo parâmetro para a sensibilidade e um novo paradigma de sujeito. Um tipo de sensibilidade que, em vez de se conformar diretamente à vontade política para obter resultados cognitivos, considera a base estética e operacional dos signos imagéticos. Nesse sentido, devemos considerar os desdobramentos da diferença essencial entre os signos verbais e os signos imagéticos: enquanto aqueles são convencionais e simbólicos, estes são as próprias coisas em sua materialidade. Enquanto que, para o literato, as coisas estão destinadas a se tornarem palavras, o olhar do cineasta toma consciência das coisas onde elas estão. Portanto, construir uma espectatura da criação, como diz Bergala (2008, p. 34), “é como olhar um quadro colocando-se a questão do pintor e partilhando suas emoções que não é a mesma coisa que olhar se limitando às emoções de espectador”. Assim como no estudo de literatura, também no cinema não se trata de partilhar as emoções dos personagens, mas as emoções de seu autor.

*Regina*, estudante de Pedagogia com idade entre 21-22 anos, depois de assistir ao último filme da mostra, naquele momento em os sujeitos avaliavam a experiência com o projeto, manifesta-se com uma reflexão dizendo:

---

<sup>87</sup> Ricciotto Canudo (1889 – 1923) foi um dos primeiros teóricos do cinema. Em 1912 publicou o referido Manifesto argumentando que o cinema era uma arte nova com uma combinação soberba dos ritmos do espaço (artes plásticas) e dos ritmos do tempo (música e poesia). Canudo cunhou o termo “Sétima Arte” para designar a especificidade da arte cinematográfica em relação às outras manifestações artísticas.

*“Engraçado que nem sempre o filme que a gente vê tem o final que a gente quer...Igual ao último filme que assistimos, o Língua das Mariposas (Regina).*

Exibido na sessão anterior, a aluna se refere à sequência final do filme “A Língua das Mariposas”, de Jose Luiz Cuerda, em que ocorre uma ruptura com o movimento idílico que caracteriza quase todas as sequências do filme. A sequência final da narrativa do filme é muito forte e representa o momento de coroamento do processo iniciático do personagem *Mocho* ao mundo dos adultos. É quando o professor (D. Gregório) é preso e *Mocho* ingressa no mundo de humilhação e covardia, bem sublinhadas nas referências à herança do *franquismo* na Espanha. O movimento final para se tornar um homem medíocre e conformista só poderia provocar aquele olhar em D. Gregório. E aquele olhar do personagem provocou também *Teresa* (aluna do 9º período de Pedagogia) que, diante dessa sequência, demonstra inquietação próxima à de *Regina* dizendo:

*“eu fiquei naquela dúvida: quero que ele morra, não quero que ele morra. Vê-lo morrer por causa de uma fatalidade seria uma coisa. Mas indo para uma execução e tendo como última cena o menino jogando pedra nele... Eu preferia não ter visto. Tenho vontade de matar a mãe dele falando... Eu acho que a questão do menino ter gritado foi porque a mãe dele falou para ele. O menino não gritou comunista porque estava com raiva de D. Gregório, acredito que não. Foi mais decepção e a gente não estava esperando isso (Teresa).*

Tanto *Teresa* como *Regina* participam da narrativa do filme, entram no filme, vivem situações que, embora não visíveis na tela, estão dadas ao olhar dos sujeitos, que participam da trama, que completam os intervalos entre as imagens. *Teresa* e *Regina* colocam-se na condição de espectador-criador e numa posição estética cuja característica está em materializar certa relação axiológica com os personagens e seu mundo, olhando-os com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, aplauso ou sarcasmo, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia e assim por diante. No interior das intervenções das estudantes, o ato artístico contido nos filmes destaca os aspectos do plano da vida, organizando-os de um novo modo, condensadas em imagens autocontidas e acabadas. O espectador-autor é, assim, quem dá forma ao conteúdo. Ele não apenas vê as imagens, mas, a partir de uma posição axiológica, pode recortá-las e reorganizá-las esteticamente.

Na sessão que finalizava a temporada do projeto, após a exibição do filme “*Bubble*” (2006), os sujeitos foram convidados para avaliação do projeto. Foi distribuída uma pequena ficha de avaliação a todos os presentes para que identificassem e opinassem sobre os aspectos positivos e os negativos, fizessem sugestões e relatassem o significado da sua experiência com o projeto. Nem todos aceitaram o convite e, das 21 fichas distribuídas, apenas 14 foram preenchidas e devolvidas. O clima era emotivo, de despedida do grupo e encerramento de um ciclo. Foi nesse contexto que ocorreu o debate entre *Regina* e *Teresa* com a participação de *Valter*, que faz, no contexto da discussão, uma significativa intervenção dizendo:

*“Acho que o CINEDUCA me ajudou a mudar a concepção de final feliz. Todos os filmes que não tiveram aquele final que eu idealizei me incomodaram, me fizeram começar a refletir sobre ele. Porque aquele filme que tem aquele final que eu acho que todo mundo gostaria...você fica sabendo o que vai acontecer e se conforta com aquilo...(Valter)*

Da relação entre essa intervenção de *Valter* com as falas anteriores de *Regina* e *Teresa*, duas questões parecem emergir. A primeira se refere ao fato de que, mesmo que ao primeiro contato o filme possa causar estranheza e desconforto, cada vez mais é necessário desapegar-se da ideia de que o filme assistido na escola deve ter uma justificativa pedagógica imediata ou um conteúdo disciplinar. Filmes esteticamente impactantes, mesmo que inicialmente possam causar estranheza, como para alguns sujeitos que participaram do CINEDUCA, podem ser o dispositivo para fortalecer os indivíduos em suas relações com o mundo, projetando subjetividades sensíveis e expressivas.

Esse aspecto pode estar confirmado nas indicações encontradas nas 14 fichas de avaliação do projeto. No item I – Qual filme mais afetou e por quê?- surpreendentemente foram os filmes “*Bubble*” (Elya Fox,2006) e “*Fale com Ela*” (Almodóvar, 2002) os mais indicados. Surpresa, porque são dois filmes autorais que, durante a exibição, mais causaram estranhamento, desconforto e manifestações dos sujeitos. Essas manifestações não eram comuns e não ocorreram nas outras sessões, mas parece que os filmes criaram situações imagéticas singularmente provocantes. É o que parece indicado na seguinte observação: “*as imagens ficavam repercutindo na minha cabeça e mexia com minhas próprias convicções*”

(resposta anônima ao Item 2 da ficha de avaliação). Também o sentido da fala de *Rita* estaria indicando a mesma direção:

*“Eu achei muito importante (se referindo ao projeto). Porque a gente na correria do dia-a-dia a gente pára para assistir a um filme, mas não pára para ter uma visão crítica, pensar em todas as etapas do filme. E aqui o que é importante é que cada um pode trazer sua contribuição e sua concepção. Às vezes até uma concepção de mundo: o que se pensa ao pensar um filme. Então, eu acho assim: importância dos filmes que trouxeram várias culturas como este que a gente pode apreciar hoje” ( Rita).*

*Rita*, uma jovem estudante com idade entre 20-22 anos, é bolsista de iniciação científica e aluna do 4º período de Pedagogia. Foi assídua às sessões, embora nem sempre tenha participado das discussões depois da exibição dos filmes. No encerramento do projeto, quando foi solicitada aos participantes uma avaliação da experiência, *Rita* logo se manifestou com essa intervenção, cujo sentido dialoga com a educabilidade das imagens.

Quando *Rita* se refere ao “que se pensa ao pensar um filme” não estaria indicando que o cinema em ambiente educacional pode prescindir de justificativa pedagógica e de conteúdos disciplinares? Daí emerge uma segunda indagação relativa às escolhas e ao repertório fílmico possível em ambiente educativo. A escolha, neste caso, deve se orientar para filmes que se enquadram no prazer dos jovens, nos estilos e gêneros a que estão acostumados e que foram aprendendo a gostar mobilizando um olhar protocolizado? Ou, ao contrário, as escolhas devem considerar que a arte cinematográfica precisa de tempo e frequência constante para que possa concretizar suas possibilidades e benefícios? A segunda opção é a que parece estar ressaltada também quando os sujeitos do CINEDUCA, avaliando o projeto no item 3 da ficha de avaliação, que indagava se os filmes exibidos haviam tido algum significado nas experiências de vida do sujeito, um deles assim escreveu: “ *sim, por fazer com que começasse a refletir sobre o outro lado que os filmes demonstram e que é difícil de compreender sem outros pontos de vistas*” (resposta anônima ao item 3 da ficha de avaliação final). Portanto, para esse interlocutor, identificar o *outro lado* dos filmes tem implicações em suas experiências de vida. E esse *outro lado*, de que fala o interlocutor, não estaria indicando que um filme de autoria e a arte das imagens podem combinar o prazer da simples diversão com o esforço de tentar compreender e elaborar racionalmente as sensações que o contato com o

objeto estético nos causa? Seria esta a grande vantagem do cinema em relação às outras artes e outras formas de expressão do pensamento? Devemos então, dessa forma, estar de acordo com Walter Benjamin (1994) para quem a grande vantagem do cinema em relação às outras artes é que, no cinema, diversão/distração implicam reflexão. Para o autor,

A reproduzibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin. O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso indício social (BENJAMIN, 1994 p.187).

Ainda que o modelo de escola tenha sido erigido sobre o modelo de hegemonia da razão instrumental e da “atitude do especialista” e, portanto, fortemente influenciado por uma determinada visão de homem, de sociedade, de tempo e de espaço, esse modelo carrega sua contrapalavra, tendo em vista que as estruturas e dinâmicas históricas se apresentam contraditórias. Como há diferentes tipos de cinema, também há diferentes e possíveis tipos de escolas, de professores e de docência capazes de ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir.

Na contemporaneidade, não são poucos os desafios colocados à educação escolar e à prática docente. Embora o cinema e as tecnologias audiovisuais não possam ser tomadas como panaceia para enfrentar esses desafios, podemos inferir que, tanto teórica como empiricamente, fica indicada a possibilidade de o cinema, focalizado em sua dimensão narrativa e formativa, trazer contribuições necessárias para um re-pensar as práticas educacionais de modo a dar relevância à sensibilidade. Como deixar de reconhecer que o cinema, existindo fora da escola, produz e difunde saberes que a seu modo conformam possibilidades de entendimento e posicionamento frente à experiência de vida?

Também neste caso não podemos nos aproximar da hipótese formulada por Bergala (2008), quando se refere à questão da fruição de filmes em ambiente educacional? Diz o autor:

Uma atitude da escola, em matéria de iniciação à arte, não pode ser ‘tirar o corpo fora’ em termos de cultura, partindo dos pseudo-gostos de marketing. Uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da arte. Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato formadores. O resto não passa de desprezo pela arte e pela criança. A arte é o que resiste e o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na

pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto de hábitos culturais (BERGALA, 2008, p.39).

Nessa perspectiva, considero possível aproximar o conceito estético de criação da ideia de *letramento*, estabelecida pela Pedagogia, como algo bem maior que a mera alfabetização. Dessa maneira, uma coisa é apreender imediatamente uma imagem como imagem, outra é formar pensamento sobre a natureza da imagem de modo geral. Aqui estaria situado o núcleo da alteridade do cinema que é, por natureza, desafiante para a educação escolar burocratizada e sufocada pelo cumprimento de metas centradas nos conteúdos disciplinares e habilidades básicas. A possibilidade de ter sua verdade negada pela alteridade cinematográfica inscreve um limite para a escola: o reinado racional da humanidade não mais prepondera e a dúvida passa a reger o discurso filosófico, ao mesmo tempo em que a noção de “absoluto” passa a se tornar impossível frente àquele discurso. Até que ponto o cinema, por conta de sua linguagem específica está inscrito neste movimento no mundo lógico humano que faz oscilar o absoluto das verdades e a certeza das coisas?

Considerando a importância do cinema como enunciado estético, bem como suas implicações nos dispositivos de produção simbólica com a conjugação ordenada de diversos elementos de significação que penetram no imaginário coletivo, podemos inferir que não é somente no registro lógico-racional que operam as imagens. As imagens que a arte do cinema produz tornam-se atraentes e sensíveis por força de sua indeterminação e do que nelas é virtual. São imagens que, abrindo-se para o enigma e a ambiguidade dos enunciados, resistem, na prática, às sínteses conceituais. E, sendo assim, a resultante desse processo se inscreve no cultivo de um novo regime de sensibilidade com seus eventuais desdobramentos. Um deles remete à questão da educabilidade das imagens fílmicas, Neste caso, temos que considerar a franja de indeterminação que torna viva a imagem projetada na tela e permite, entre outras coisas, que toque nossa sensibilidade com a força daquilo que reinventa o tempo no interior da linearidade cronológica. Deleuze (1985) fala de “nuvem de virtual” rondando as imagens. Segundo ele, a imagem que se atualiza é contornada por uma espuma de inconsciente. Entretanto, ressalte-se que esse contorno não é cerceamento, mas, ao contrário, é indicativo do que, na imagem, extravasa-a, um *a mais* que vem do que justamente a ronda, isto é, daquilo que a ameaça. Sendo a virtualidade da imagem o atravessamento, na imagem dada, do que não está e não pode ser dado, as coisas, dessa forma, aparecem no elemento do visível, não porque operamos de forma reflexiva ou epistêmica, mas acendem à visibilidade porque se tornam videntes.

Por isso, com base na importância das questões encaminhadas, ao tratarmos das práticas educacionais com o cinema, não devemos considerar que entre ver e pensar pode haver uma unidade ontológica e não uma fratura exposta pela razão operativa e instrumental prevalecente em nossa cultura técnica? Diante dessa questão, e com o intuito de promover possibilidades de apropriação das particularidades e intensidades da linguagem fílmica, é que podemos pensar em mapear uma espectatura que deve ser criativa na medida em que é capaz de estabelecer, entre o sujeito e a imagem, o contato com o que não é: o ausente e o impossível, o por lembrar e o por vir.

Para essa direção, é considerável um fato sublinhado nas notas de campo produzidas pelas bolsistas do grupo de pesquisa LIC. Inúmeras vezes fizeram referências ao fato de que, antes ou depois da exibição dos filmes, os sujeitos relacionaram os filmes a outros filmes, comparavam imagens, “confundiam cenas” e também procuravam informações sobre o diretor, a técnica, o tema, os personagens.

Considerando-se que os cineastas, de forma declarada ou velada, herdaram, observam, referem, parodiam, plagiam e integram as obras que precedem às suas, esse interesse, demonstrado pelos sujeitos e apontado nas notas de campo das bolsistas, estaria indicando que, em situação educacional, no espaço e no ambiente educacional como é o caso da Faculdade de Educação, os sujeitos esperam mais diante da exibição de um filme. Primeiro, o reconhecimento de que as formas cinematográficas são situadas historicamente e culturalmente e, depois, que constituem um fundo cultural no qual os cineastas se inspiram. Assim sendo, a compreensão do texto fílmico, quando se trata de ambiente educacional, passaria também pelo reconhecimento, movimentos e expressões decorrentes desse fundo cultural.

O que emerge dessa questão se refere às práticas possíveis para a docência de forma que seu propósito educativo seja bem sucedido. Não se trata de um manual de como usar o cinema na escola, coisa totalmente despropositada, mas a reflexão sobre possibilidades para a educação com o cinema. E, neste caso, tendo em conta a alteridade do cinema à forma meramente operacional com que a prática docente tem sido considerada, ficamos diante da dúvida: para trabalhar com filme na escola, é preciso ser um *expert* ou, ao contrário, basta ser um educador disposto a abrir espaço na escola para que filmes artisticamente produzidos, com

maior referência nas “imagens puras” (MARCELLO, 2008), possam penetrar neste universo?<sup>88</sup>.

Em se tratando da educabilidade das imagens, o bom professor seria, pois, aquele que cada vez vai se fazendo menos necessário. Na relação com o cinema, o professor deveria deixar a postura de quem está ensinando para se colocar como acompanhante, um passador<sup>89</sup>. O professor-passador não é aquele que faz por seus alunos, mas assegura para que eles mesmos tenham suas vivências, exponham-se e se arrisquem. Entretanto, não os abandona, arriscando junto com eles, lado a lado. Para lidar com o cinema, o professor não precisa de formação, mas de sensibilidade e disposição para enfrentar a falta de controle sobre os resultados dessa atitude, tanto em relação a si mesmo como em relação aos alunos.

Enquanto tradicionalmente assistir a filmes na escola implica, em boa medida, o exercício de falar *sobre* eles, nas intervenções dos sujeitos desta pesquisa os sentidos estariam indicando que, em relação à educabilidade das imagens, esta deve necessariamente encontrar-se no interior da obra fílmica, e não no discurso externo ou na intenção pedagógica que dela se apropria. Neste caso, em se tratando de educação com o cinema, a proposta não está inscrita na ideia de formar *experts* na linguagem ou na técnica cinematográfica. Para uma educação pelas imagens do cinema, quais seriam, então, os conhecimentos significativos para possibilitar ampliação das experiências, dos horizontes e das sensibilidades dos sujeitos? Por se constituir principalmente na sensibilidade, a capacidade produtiva da educação pelas imagens não poderia ser mensurada por resultados ou eficiência, mas pelos desejos, expectativas e aspirações que consegue colocar em movimento e por sua capacidade de se projetar.

No caso das imagens cinematográficas e suas implicações sobre uma educação da sensibilidade, fica também evidenciado o espaço partilhado e definido com os sujeitos para falarem com o filme e discursarem livre e espontaneamente, referenciados numa experiência no sentido do vivido, sem a preocupação e exclusividade intelectual, mas levando em conta o afeto que veiculavam. Atravessado pelo modo de pensamento do cinema e pela vivência coletiva do filme, o espaço logo se configuraria em lugar possível para a circulação de

---

<sup>88</sup> Como produto industrial e arte de massa, é evidente que os filmes apostam no caráter banal das imagens, nas “imagens impuras”. Não se trata de considerar a “pureza” como unidade totalizadora, uma vez que a definição pureza/impureza não advém de nada externo e fora da imagem.

<sup>89</sup> O conceito de *passeur* (passador) foi construído por Serge Daney e “se refere a alguém que dá muito de si, que acompanha, num barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e fazer passar, correndo os mesmos riscos” (apud BERGALA, 2008, p.57).



*perceptos* apontando em diferentes direções e fazendo circular o universo de cada um que, com os outros, chocava-se, encontrava-se, deslocava-se, fazendo as ideias saltarem e bailarem, cada qual no seu ritmo. Esse movimento parece estar em evidência na intervenção de *Rita* que, após a exibição do filme “*Fale com Ela*” (Almodóvar, 2002), de forma incisiva, diz que

*“A gente tá olhando é pra gente. Olha como os nossos valores estão sendo colocados em cima da mesa aqui e agora. Por isso que a imagem do cinema é visível, mas também tem uma imagem que é vidente, que nos faz ver a nós mesmos” (Rita, 4º período de Pedagogia).*

No momento em que reconhecemos que o cinema, em sua dimensão narrativa e formativa, pode ter implicações na formação estética, aproximamo-nos de uma dimensão ética referente às políticas educacionais e às formas de organização da educação e da escola capazes de aproximá-la das culturas que as novas gerações vão fazendo emergir. Em que pese o fato de ser um campo de estudos ainda em construção nas práticas escolares, a educação estética com as imagens do cinema (e não através) tem provocado muitas reflexões e algumas experiências que, embora com perspectivas teóricas e metodológicas próprias, podem dialogar para fortalecer práticas pedagógicas mais efetivas projetadas na educabilidade das imagens fílmicas. Nesse sentido é que Canclini (2003) reafirma o importante papel da docência em reservar um lugar central à cidadania. Abrir espaço para leituras, olhares e narrativas, dentro e fora da escola, garantindo espaço de cidadania aos jovens diante de uma reconfiguração do exercício da leitura/espectatura como modo de navegar entre os textos para deles se apropriar como sujeitos e autores de sua história.

Como o gosto não se pode ensinar de forma dogmática e como a apropriação social do cinema diz respeito à vontade de diversão e não de teoria, o que é requerido do docente no trabalho com o cinema não se aproxima da função de instrutor, mas aponta para uma prática de iniciador. Como iniciador, o docente carrega suas próprias paixões, exhibe os filmes que lhe são significativos e que dialogam com suas convicções, não se tratando, portanto, de ensinar uma matéria (no caso, o cinema), mas de apresentar uma relação que tem com ele, exercendo inevitável influência emocional. O que fica indicado nos enunciados que circularam no Projeto CINEDUCA é que, para a realização dessa prática, torna-se imperiosa a abertura da docência para a formação estética como eixo central da formação acadêmica e com a intensificação da discussão teórico-metodológica, troca de experiências entre pesquisadores,

docentes, cineastas, comunicadores e todos interessados em tornar a tarefa da educação uma projeção de sonhos.

Da mesma forma, o trabalho docente com o cinema não deveria ser considerado sem colocar em evidência as apropriações que concebem o cinema na educação de forma divorciada das condições concretas e objetivas dos docentes, dos hábitos institucionalizados, das condições simbólicas e condições subjetivas de realização do trabalho docente, historicamente precarizado por diferentes fatores, inclusive a cristalização da liturgia escolar/educacional. Com as enunciações dos sujeitos (estudantes de Pedagogia) que participaram do projeto CINEDUCA, com as notas de campo, os dados do questionário aplicado aos alunos matriculados no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF, as avaliações escritas e orais, em todos esses instrumentos se projeta uma tensão entre a organização burocratizada e canonizada da escola. De outro lado, a projeção de uma docência que pretende tomar para si a tarefa de capacitar os alunos para a formação de sensibilidades e o estabelecimento de laços afetivos, criativos e analíticos com o mundo e com aqueles que os rodeiam. Entretanto, novas metodologias, diferentes das que tradicionalmente se aplicam na escola, ficam tensionadas por uma organização escolar que não se dá conta do quanto ela mesma necessita de novas experiências metodológicas.

É nessa tensão que situo uma terceira zona de significação, efetivamente relacionada às anteriores e que indica, para o trabalho docente com o cinema, a necessidade de repensar a liturgia escolar e as condições para o trabalho docente na perspectiva de uma pedagogia que não concebe a estética e o trabalho artístico como conteúdo de uma disciplina que, por sua própria definição, é algo limitado, fechado e, destarte, controlado e mensurável. Portanto, a prática docente com o cinema, nessa perspectiva, significa o estabelecimento de um fosso metodológico às propostas de ampliar os conteúdos disciplinares escolares com a inclusão de conteúdos relacionados, como defendido por Fantini (2006), Belloni (2005) e Tosta (2008) a partir do conceito teórico Mídia-Educação<sup>90</sup>. Ao contrário, a possibilidade de uma educação do olhar emerge dessas zonas de significação como uma experiência que nos assombra,

---

<sup>90</sup> A proposta de uma Mídia-Educação é uma área de estudo e pesquisa que começa a ganhar espaço nas universidades brasileiras como “objeto de estudo” com importância crescente no mundo da educação e da comunicação e como possibilidade de integrar esses dois campos acadêmicos. As ciências da educação, voltadas para educação para as mídias, e a Comunicação, voltada para a comunicação educacional, que se refere mais à dimensão de ferramenta pedagógica. A ideia de Mídia-Educação corresponde à experiência de alguns países europeus que, desde meados do século passado, integraram o trabalho com as mídias nas escolas. É o caso da Media Education na Inglaterra, Education aux Médias na França e na Bélgica e outras (BELLONI, 2005, p.9).

desaloja e nos move: que não só nos dá a ver coisas que antes nos passavam despercebidas, mas que nos permite tomar consciência de nossa própria e única sensibilidade.

### **5.3. Espaço-tempo escolar como lugar possível para o exercício de visionamento.**

Há muito tempo, o acesso da escola aos equipamentos audiovisuais não é limitado. No entanto, nas últimas décadas, com os avanços das tecnologias digitais, a presença de equipamentos audiovisuais foi potencializada com maior facilidade de acesso – inclusive o acesso pessoal e privado - a equipamentos de baixo custo e alta performance que permitem a reprodução, produção e exibição de filmes de toda natureza. Não obstante, uma questão conflituosa e contraditória se configura, especialmente, quando dialoga com a pesquisa realizada em 2006, envolvendo professores de História da educação básica e suas formas de apropriação do cinema em sala de aula. Naquela pesquisa, segundo informações colhidas na então Gerência de Educação Básica (GEB) da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, foi anunciado o fato de que todas as escolas da rede municipal possuíam equipamento audiovisual (TVs e videocassete) e todos os professores da rede tinham acesso ao acervo de uma videoteca, mantida pela GEB, com centenas de títulos (MEDEIROS, 2006, p. 43). Mesmo assim, contraditória e inquietantemente, são apontadas pelos sujeitos que participaram daquela pesquisa duas situações que se contrapunham ao trabalho docente com o cinema: a primeira é referente à arquitetura da escola que despreza o espaço e a ambientação necessários para a fruição fílmica. Filmes na escola são assistidos em aparelhos de TV dispostos nas salas de aula em situação improvisada e imprópria para a plena significação dos elementos fílmicos<sup>91</sup>. A segunda contraposição se refere à forma de apropriação e disposição do tempo na organização escolar, modulado em canônicos 50 minutos, o que dificulta a assistência do filme que, assim, só pode ser visto de modo fragmentado.

Projetando a preocupação para que a escola leve em conta a cultura e os hábitos midiáticos de seus membros, os sujeitos (tanto em 2006 quanto em 2010) indicam a possibilidade e a quase necessidade da instituição escolar redefinir o uso de seu tempo e de seu espaço, possibilitando um ambiente de familiaridade com os alunos e criando condições

---

<sup>91</sup> Os filmes de cinema vistos na TV perdem a plenitude dos elementos significativos da linguagem cinematográfica, o que compromete a textura das imagens, a pureza dos sons etc.

para lidar com as emoções e com o impacto que as imagens fílmicas provocam em sua subjetividade.

São raras as escolas que possuem uma sala minimamente adequada para uma fruição de filmes que possibilite o vislumbre pleno dos elementos significativos da linguagem cinematográfica: nitidez e textura das imagens, pureza dos sons, condições confortáveis e anatômicas para uma fruição com duração média convencionada em 120 minutos. Em 2006, somente uma escola pública em Juiz de Fora possuía sala preparada e adequada para a exibição de filmes (MEDEIROS, 2006, p.199), situação que não deve ter sofrido grande alteração. Até porque, em 2010, constatamos que também nos centros universitários de formação de professores não existiam salas apropriadas para a exibição de filmes. Nas fichas de avaliação do projeto CINEDUCA essa questão transborda no item que pedia para que os participantes apontassem situações que pudessem ser melhoradas no projeto. Na quase totalidade das fichas os sujeitos apontam a necessidade de melhores condições técnicas e ambientais para a fruição.

Essa situação de descaso relativa ao ambiente de fruição fílmica reflete de maneira eloquente a forma como a educação e as instituições escolares se apropriam do cinema. Mais grave: pode estar também indicando a ausência de uma discussão efetiva sobre a estética cinematográfica como tema relevante nos processos de formação de professores.

Ficou patente que não há (havia) *espaço próprio e consolidado para o cinema*, nem na escola nem nos centros universitários de Juiz de Fora, de modo a que a obra fílmica fosse vivenciada como totalidade, como obra de arte com elementos dispostos para uma unidade formal e estética. Ao que tudo indica, tanto nas escolas quanto nas faculdades e cursos de formação pedagógica, o filme submete-se à lógica da sala de aula, seja como referência ou alusão (a algum fato, objeto ou tese), seja como mera ilustração – fragmentos de cenas ou sequências que o professor leva para a sala de aula com o propósito de ilustrar, de forma lúdica e atraente, o saber que acredita estar contido em fontes mais confiáveis. Sem desprezar o papel que o cinema pode desempenhar como instrumento didático auxiliar, o professor Geraldo, que atuava na rede pública e foi importante interlocutor na pesquisa de 2006, apesar do declarado hábito de usar filmes em sala de aula, relatava, naquela ocasião, uma experiência que julgava muito significativa. Nela, levava os alunos de sua escola para assistir a filmes na

“sala de cinema” no centro da cidade (Cine Pálace)<sup>92</sup> constatando, com surpresa, que naquele espaço os alunos mostraram um encantamento visível e instigante:

*“... eles não tinham muita convivência com aquilo. Tinha uns que nunca tinham ido ao cinema e continuaram não indo, entendeu? Tinha um projeto da prefeitura – Cinema/Escola – então a gente os levava na sala de projeção, aquele ambiente, aquela coisa de olhar coletivo para a tela. Quer dizer, você percebe um encantamento com a coisa completamente diferente de você passar um filme em sala de aula. Mas isso era muito pouco, a gente não consegue fazer isso com muita frequência”* (in MEDEIROS, 2006, p. 248).

A composição arquitetônica da “sala de cinema” é articulada para que o espectador seja tocado, capturado, para que penetre nas imagens, invadindo e sendo invadido pelos signos, sons e cores dos filmes. Seriam as condições para realizar o sentido anunciado por Walter Benjamin (1994), quando aponta as mudanças da função da arte com o desaparecimento da “aura mágica” na época da reprodutibilidade técnica, afirmando que:

A distração e o recolhimento representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve como ocorreu com um pintor chinês segundo a lenda ao terminar seu quadro. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra mergulhar em si, envolve-se com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo (BENJAMIN, 1994, p. 193).

Contrastando com a pesquisa de 2006, alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF indicam, em 2010, no questionário exploratório sobre hábitos de fruição cultural de filmes, uma nítida preferência por filmes e bens culturais que possam ser consumidos no espaço doméstico. 29,5% das alunas que responderam ao questionário assistem a filmes na TV aberta e ou por assinatura, enquanto 53,1% preferem filmes em DVD. Apesar de 52,3% declararem que assistem a filmes semanalmente, somente 9,1% afirmam ser a sala de cinema sua opção para a fruição de filmes. Em 2006, o trabalho relatado do Professor Geraldo objetivava iniciar seus alunos da escola pública na arte do cinema, permitindo-lhes o encontro com filmes na sala própria do cinema. Intenção legítima, considerando que, para muitos alunos, somente através da escola esse encontro poderia acontecer. Em 2010, docentes em formação da Faculdade de Pedagogia da UFJF estariam apontando em outra direção teórica e metodológica, indicando não apenas para o exercício

---

<sup>92</sup> Ainda hoje o Cine Pálace possui toda terça e quarta-feira, na sessão das 19h, um filme em específico a R\$1,00. Chama-se Sessão Cidadão, em parceria com a Funalfa. Todo sábado, ao meio dia, há uma sessão de lançamento exclusiva para professores cadastrados no clube do professor e com um acompanhante gratuito. Além disso, em todas as manhãs de segundas-feiras, as escolas podem agendar sessões especiais com filmes que estejam em cartaz no circuito.

pedagógico de levar a escola para o cinema, mas também o de trazer o cinema para a escola. Na ficha de avaliação do CINEDUCA, no item em que se deixou um espaço para comentários livres dos sujeitos, essa indicação parece bem explícita quando mais de 80% apresentaram a sugestão de continuidade e expansão do projeto escrevendo: “*Não parem com o CINEDUCA, projeto muito interessante e de grande aprendizagem. Poderia abrir vaga para outros alunos novos entrarem no projeto*” (comentário anônimo ao item 5 da ficha de avaliação).

Levar o cinema para a escola é também o sentido que aparece na fala de *Taís*, quando faz, na última sessão, uma avaliação de sua experiência com o CINEDUCA dizendo que:

*“Eu acho que é possível que nas escolas haja uma um tipo de educação que não seja baseada na lógica da verdade e do conhecimento como uma coisa fechada que tá lá e nós vamos ter acesso a ele. Mas o conhecimento como a maneira como agente vai olhando o mundo a cada dia, através da leitura, do cinema, da ciência, através da arte” (Taís).*

Essa indicação encontra também ressonância nas atuais formas e condições técnicas de produção e reprodução das imagens em movimento com a passagem do analógico ao digital incidindo sobre as formas de fruição. Revelando novas possibilidades para a relação da escola com o cinema, o desenvolvimento tecnológico no campo audiovisual seria capaz de suportes, programas e equipamentos simples, leves, acessíveis, de fácil manuseio e pouco onerosos projetando novas relações educativas com o filme. Com a rapidez e facilidade de acesso a diferentes momentos, cenas, planos ou sequência dos filmes, além dos bônus com a construção de cenas, depoimentos, trabalho dos roteiristas, soluções cênicas etc., o DVD e, agora o *Youtube*, redimensionaram a fruição fílmica. Conforme demonstram as respostas ao questionário exploratório aplicado aos estudantes de Pedagogia em 2010, no qual 95,4% declararam ter aparelho para reprodução de DVDs em suas casas, o que seria um forte indicativo da aproximação cada vez maior do cinema das tecnologias e das novas gerações ao cinema. É importante que não se entenda como evento absolutamente negativo o fato de que a maioria dos filmes disponíveis nas videolocadoras sejam filmes comerciais, majoritariamente grandes produções americanas. Isso provavelmente explique a tendência de quase 30% dos sujeitos terem declarado considerar o cinema apenas um entretenimento. Mas os DVDs, a TV, a internet, todas as alterações tecnológicas e a criação de novos suportes para a comunicação,

informação e expressão: tudo isso pode tanto alterar os hábitos e aproximar a nova geração da sétima arte, quanto pode também promover uma revolução na relação do cinema com a educação. Primeiro, identificando, tanto na educação como no cinema, formas equipolentes de socialização, estabelecendo um estreito paralelo entre as relações construídas por alunos e professores e entre espectadores e filmes. Com base em alguns enunciados que circularam durante a pesquisa, podemos inferir que, para os estudantes de Pedagogia da UFJF, o processo de aprendizagem torna-se, a cada dia, menos restrito ao contexto institucional ou à escola, onde tradicionalmente o processo ensino-aprendizagem formal e estruturado se desenvolve. Reconhece-se explicitamente uma variedade sempre crescente de circunstâncias e contextos que envolvem o processo da aprendizagem. É esta a direção que parece apontar o enunciado de *Helena*, quando dialoga com as cenas do filme “*Verônica*”, dizendo:

*“Porque a escola, muitas vezes, não tem nada a ver com o contexto que a gente vive? Parece que o filme tá colocando isso aí..., ao invés de ficar preocupado com aquele esquema didático, com aqueles princípios pedagógicos, com as teorias. A gente tem que criar esse tempo na escola, isso é que é bacana. Levar tudo que já foi pensado e pensar (Helena).*

Como atividade de lazer incorporada ao tempo livre e descontraído, o cinema é uma influência didática muito mais sutil que a escola de tempo contraído e, assim como a TV, pode distrair e ao mesmo tempo educar, no sentido amplo do termo. Entretanto, o cinema, a TV, os videogames e tantos outros suportes que configuram os lugares frequentados por jovens na hora de aprender e de se divertir continuam excluídos da trama escolar. Estimular os alunos a frequentar salas de cinema é exercício pedagógico que projeta interessantes resultados quando se trata de despertar o gosto e a sensibilidade para os filmes. Entretanto, não basta: a prática docente poderia mais se consideramos o sentido do que disse *Rita* (4º período) avaliando a experiência do projeto CINEDUCA na Faculdade de Educação. Dizendo que “... aqui o que é importante é que cada um pode trazer sua contribuição e sua concepção. Às vezes até uma concepção de mundo: o que se pensa ao pensar um filme” (*Rita*), a estudante estaria se referindo à metodologia do CINEDUCA que criou um *espaço de visionamento*: víamos o filme e conversávamos sobre ele ou sobre qualquer assunto que sucedia à projeção, sem nenhum direcionamento. Apenas procurávamos sentir, observar e criar condições para

que todas as possibilidades da linguagem cinematográfica de revelar, iluminar e encobrir pudessem acontecer na companhia de quem se permite impregnar pelas imagens e sons.

Na medida em que relaciona o espaço e a forma de fruição, esse trecho da fala de *Rita* também pode indicar que a força educativa da linguagem cinematográfica e dos filmes é uma, quando estamos em sala de exibição comercial, e outra, quando temos na mão – em casa, salas de aula, auditórios –, os comandos das tecnologias de exibição. Portanto, os avanços da tecnologia digital ampliaram significativamente as possibilidades de diálogo do cinema com a educação, tanto na vertente que pretende investigar *sobre* as imagens do cinema, quanto naquela que se propõe a estudar *com* a linguagem do cinema de maneira mais ampla e com cada filme em particular. Nesse sentido é que se projeta uma docência que se aproxime do cinema não somente como uma linguagem, em que se realiza a capacidade de teorizar, mas como arte, com capacidade de pensar que inclui a passagem pela experiência sensível e afetiva privilegiando o ato criativo, e não apenas a crítica e a análise de filmes.

Na apuração do questionário aplicado aos alunos da Faculdade de Educação verificou-se que a quase totalidade (93,8%) dos estudantes do curso de Pedagogia tivera contato com filmes na escola. Esse dado estaria indicando que um significativo número de professores da escola básica acredita nas possibilidades de enriquecimento proporcionado pelo cinema para si e seus alunos. Mas, sem dúvida, essa articulação entre a cultura audiovisual e as práticas escolares é ainda uma aventura empreendida pontualmente por alguns professores por escolha pessoal, por vontade de potência, sem nenhuma prescrição curricular. Por outro lado, a revisão bibliográfica indica que, principalmente da década de 1990 em diante, a “sétima arte” vem conquistando e garantindo espaço cada vez mais definido nas pesquisas, publicações, periódicos e documentos curriculares. Isso também pode ser verificado nos mais recentes documentos publicados referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>93</sup>, além de documentos das agências internacionais, como o caso da UNESCO que, desde 1994, vem recomendando uma política para que a escola possa se reciclar e se abrir para o mundo, integrando as novas tecnologias e os novos modos de expressão<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> Conferir Resolução nº3 do Conselho Nacional de Educação de 26 de julho de 1998.

<sup>94</sup> Teve muita repercussão na educação brasileira o documento preparado em 1999/2000 por Edgar Morin a pedido da UNESCO sobre a educação do futuro intitulado “Sete saberes necessários à educação do futuro”. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2000. As ideias de Morin são pautadas na transdisciplinaridade e na religação dos conhecimentos sobre a disciplina, a vida, o homem, a sociedade e o planeta, já que é redutor o pensamento implícito em políticas sociais e educacionais parciais, cerceadoras das liberdades e potencialidades do ser humano.



Trazer o cinema para o espaço escolar pode se constituir em experiência que esboça um primeiro passo para a construção de metodologias que visem a uma pedagogia do olhar, criativa e centrada no espectador, ou seja, no ato de assistir e ver imagens. Pedagogia do olhar, na forma como é entendida nesta pesquisa, não se esgota na visão das imagens que nos são apresentadas, pois admite como hipótese o fato de essas imagens virem já agenciadas por múltiplas forças tensionadas por interesses de diferentes ordens (sociais, axiológicos, políticos, ideológicos, culturais etc.), mobilizando protocolos de leitura já automatizados. Na perspectiva desta investigação, pedagogia do olhar remete a reflexões sobre educação da sensibilidade e a um olhar capaz de criar as *imagens agentes* para seu entendimento. Opera-se com isso uma inteligibilidade própria sobre a obra fílmica, numa perspectiva estereoscópica de ser espectador das imagens que passeiam pelos locais fantásticos criados pelas lentes do cinema, ao mesmo tempo, espectador da sua própria imaginação nesses locais e com essas imagens.

Na condição de espectadores, sempre somos levados a criar imagens a partir de imagens vistas, como se o ato de ver filmes fosse uma conversa imagética particular, como afirma *Tarcísio*, aluno do 4º período de Pedagogia. Com idade entre 22-24 anos, *Tarcísio* frequenta aulas no horário noturno e, embora não tenha sido muito frequente, das sessões de que participou, sempre colaborou com as discussões. Depois da exibição do filme “*Bubble*” (Israel, 2009), fez a seguinte intervenção:

*“Não sei se tem muita relação e não sei por que senti uma coisa que ficou martelando aqui (aponta para a cabeça). Foi a mesma coisa que senti quando li “Vidas Secas”(…) Lembrei do “Vidas Secas” porque no final do livro a Vitória tá lá pensando que amanhã ela vai chegar em outro lugar e vai começar aquilo tudo de novo. O fim do livro até lembra um pouco o início, quer dizer, é uma coisa cíclica...”(Tarcísio)*

*Tarcísio* relaciona imagens de um filme israelense produzido no século XXI com imagens do romance de Graciliano Ramos cuja narrativa se passa no sertão do nordeste brasileiro no segundo quartel do século XX. Portanto, nos enunciados dos sujeitos que participaram deste projeto de pesquisa, o que ficou bem evidenciado com o CINEDUCA foi o inusitado da forma e do espaço para filmes na escola que possibilitou o que chamamos de

*espectatura criativa* em que a mediação escolar permitam um exercício sensível do olhar, ativo e criativo, constituído no próprio ato da fruição.

Quando os sentidos construídos a partir dos enunciados dos sujeitos que participaram do projeto CINEDUCA indicam a possibilidade de uma docência tendo como perspectiva metodológica a construção de um olhar criativo para as imagens fílmicas, não tratam especificamente da necessidade de aprender a realizar filmes. Embora o ato de criação, que envolve as estratégias de direção, fotografia, atuação de atores etc., desperte interesse na contemplação criativa, os enunciados dos sujeitos apontavam para um exercício de ver *como* as imagens são criadas, e como criamos nossas próprias imagens, considerando o momento de fruição do filme como uma criação estética.

Some-se a isso o fato de que, diante das facilidades oferecidas pelas tecnologias das câmeras digitais portáteis, programas de edição etc., a escola também pode desenvolver competências e aptidões para a criação de textos imagéticos. Entretanto, o que fica enfatizado nesta investigação é a importância da contemplação e das condições de fruição para a formação do gosto na exposição aos filmes. Contemplação ou espectatura que, em si mesma, pode ser criativa e (re)dimensionar a relação singular que o espectador estabelece com a obra audiovisual. E, como esse exercício de ver aproxima e captura o gosto pela criação fílmica, pode desdobrar-se para o interesse pelo ato de filmar e se expressar pela produção de filmes escolares. Neste ponto, ficaria a necessidade de reflexão sobre as possíveis implicações desse desdobramento para o processo educativo, assim como para o revigoreamento do próprio cinema e da criação cinematográfica.

Dessa forma, nas bordas dos enunciados dos sujeitos, o sentido de uma educação do olhar tem como pilar principal uma responsabilidade ética de devolver aos estudantes/espectadores a condição de sujeitos. Essa tarefa pode ser facilitada pelas possibilidades disponibilizadas pela tecnologia, mas o que se constitui como grande desafio para a docência é a necessidade de vencer as resistências, veladas ou explícitas, que ainda acometem o âmbito educacional. A fala de *Regina* (aluna do 7º período de Pedagogia) avaliando o CINEDUCA é significativa quando diz:

*Os filmes (exibidos no CINEDUCA) trouxeram reflexão para a minha vida e a minha vida não é só aqui na Faculdade, ela é muito mais que isso entende? Só que trouxe reflexão para minha vida, conseqüentemente, ele traz reflexão para minha vida acadêmica. Então, é a colcha de retalhos (Regina).*

De um lado, a fala de *Regina* deixa implícita uma liturgia escolar impregnada por certa “pedagogia do transporte” (JACQUINOT, 2006, p. 16) e baseada na “mensagem a ser transmitida”; por outro lado, transparece na fala de *Regina* outra dimensão que contrasta a apropriação educacional de filmes aos próprios hábitos culturais dos professores. Daí talvez certa relutância frente à abordagem das imagens como espaço de construção de pensamentos. Se teorizar sempre encontra o modelo, o esquema e a abstração, no caso da estética cinematográfica, pensar se desenvolve em outro espaço mental onde não há conceitos nem modelos. Aqui talvez esteja uma boa indicação das razões pelas quais docentes em formação apresentam certo e justificável temor em assumir uma vidência criativa em relação ao trabalho pedagógico com filmes, pois é justamente o processo criativo que diferencia a arte de qualquer outra atividade e o que faz dela um modo único de conhecimento e de relação com o mundo: anárquico, incontrolável e imensurável em seus resultados e, por isso, temerária para uma instituição disciplinarizada e normatizada.

Compartilhar tal perspectiva metodológica equivale a assumir a alteridade do cinema e, portanto, abrir mão de qualquer verdade sobre a imagem fílmica que extrapole essa mesma imagem. Uma prática docente com o cinema não objetiva a aquisição ou confirmação de um método definitivo, mas a sua (re)construção permanente, em parceria com as imagens fílmicas, sem o compromisso apriorístico com nenhum discurso que lhe seja exterior, nem mesmo o discurso pedagógico.

Nesse sentido, importa enfatizar que, da forma como foi cogitado o trabalho educativo com o cinema, este não deve estar circunscrito aos conteúdos disciplinares, embora possa atravessá-los; nem objetivando à formação de professor *expert* na linguagem cinematográfica, ainda que essa possibilidade possa ser bem vinda. O que parece fundamental é a projeção de uma prática docente disposta a abrir espaço para que os filmes possam penetrar no universo da escola, tocando o âmago e o gosto de seus frequentadores. Assim sendo, a prática educacional, além de decupar a tradição pedagógica com seus métodos, normas e preceitos, orienta-se, entre outras coisas, para a imaginação e a memória. Estas, embora possam ser consideradas faculdades humanas (como de fato o são), ou por causa disso, devem ser compreendidas, tal como a consciência, tendo sua origem no contato do indivíduo com a realidade e consigo mesmo. Como base na teoria de Vigotsky, Pino (2005) afirma que:

As funções culturais (ou funções superiores) surgem a partir da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural, pelas quais, com a mediação do outro, vai adquirindo uma forma humana. Tal mediação do outro é entendida não somente pelo outro sujeito, mas pelas produções

culturais com as quais as crianças entram em contato desde que nascem. (PINO, 2005; p. 75)

Nessa perspectiva teórica, memória e imaginação não se configuram como vasos vazios a serem preenchidos por informações, tampouco forças bioquímicas que se desenvolvem com a maturação orgânica. Se tanto a imaginação como a memória são processos sócio-históricos e não dons individuais, a inserção do cinema na escola poderia, por suas próprias características, ser uma forma de redimensionar os dois campos – o cinema e a escola – atribuindo-lhes importância formadora para além das disciplinas pragmáticas escolares racionalmente organizadas nas várias seções de conhecimento, para além da mera função de ilustração ou entretenimento com que a escola vem tratando o cinema.

A experiência empírica com o projeto CINEDUCA estaria indicando que não se trata apenas de organizar sessões de cinema sucedidas por discussões, mas principalmente abandonar a postura professoral de quem está ensinando alguma coisa para se colocar como um acompanhante de uma jornada e de um acontecimento. Ao passar um filme na escola, o professor/passador/iniciador, mesmo que já tenha visto o filme e trilhado por suas imagens e sons, ao passar por eles novamente, deve estar aberto para ser tão surpreendido pelo que encontra quanto qualquer neófito, porque as obras fílmicas sempre podem acrescentar algo toda vez que com elas interagimos – não como acidente, mas como acontecimento. Um acontecimento não é um acidente, é sempre um verbo infinitivo e se efetua no encontro. Como para Deleuze (2003, p. 152), para quem “o brilho, o esplendor do acontecimento é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera”.

O temor dos professores se relaciona ao fato de que, deixando os alunos se expressarem e criarem ideias e pensamentos e permitindo que eles se situem nos vazios entre as imagens e se aproximem em termos de emoção, percepção e conhecimento, abra-se um acontecimento cuja potência não se mede em resultados e sobre o qual não se tem controle, mas que se projeta pelo número de desejos, expectativas, aspirações e projeções que coloca em movimento. Dessa maneira, uma prática docente criativa com o cinema deve considerar a educabilidade das imagens que se configura na perspectiva de formar sensibilidades e de movimentar os sujeitos para que estabeleçam laços afetivos, criativos e analíticos com a realidade. Como a arte do cinema expressa sentimentos, estados emocionais e sensibilidades que sem ela não poderiam se manifestar, podemos inferir que ela também nos dá a ver coisas

que antes nos passavam despercebidas, como pode também nos permitir tomar consciência de nossa própria e única sensibilidade. Na experiência empírica com o CINEDUCA, a *espectatura* era seguida de um espaço de expressão e de manifestações onde os sujeitos discorriam livremente, abrindo-se ao pensamento para direções em que circularam, chocaram-se e se encontraram os mais variados temas e ideias fazendo com que as mentes bailassem cada qual com seu ritmo. *Carla*, na última sessão, avaliou o CINEDUCA observando que:

*“Não sei isso tava na minha cabeça: cinema e educação. Só que hoje, quando este filme acabou (Bubble), eu entendi um pouco...Os filmes que foram apresentados têm uma relação com a educação porque falam da vida e a nossa vida não é só aqui” (Carla, aluna do curso de Pedagogia).*

Nessa avaliação de *Carla* estaria a indicação de que o cinema não deve estar presente na escola somente para ensinar algo a quem não sabe, mas, sobretudo, para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas vivências diante das potências sensíveis de um filme. Neste caso, podemos também inferir que, para tal propósito, seria preciso problematizar a ideia de que o filme a que assistimos na escola deve ter uma justificativa pedagógica imediata ou um conteúdo disciplinar.

Contudo, para que o cinema na escola potencialize o trabalho e as ações docentes, são também necessárias condições materiais e objetivas de realização, bem como uma infraestrutura material que assegure a qualidade do trabalho com o cinema. No item 4 da ficha de avaliação era pedido que os sujeitos fizessem sugestões e críticas ao projeto. Quatorze fichas retornaram e em oito delas (57%) os sujeitos sugeriam que o projeto tivesse continuidade; em duas (aproximadamente 15%) pediam que os filmes fossem dublados justificando *“prefiro os filmes dublados pois nos ajudam a prestar mais atenção nas imagens”*(texto anônimo). Interessante é que aproximadamente 40% dos sujeitos que preencheram a ficha apontaram a precariedade do material técnico reclamando da qualidade da exibição dos filmes. Esse dado, em última análise, seria indicativo de uma velada resistência simbólica empreendida pelo apego ao espaço disciplinado e ao tempo canônico escolar que não se coaduna com a noção de espaço/tempo do cinema? Estaria indicando uma pista para compreendermos o fato de que professores que incorporam ao seu repertório práticas voltadas para aprendizagens múltiplas, oferecendo oportunidades aos alunos de

vivenciarem experiências fílmicas, atuam em condições desfavoráveis aos seus propósitos e a suas próprias necessidades?

No que se refere à formação docente, a contribuição dos estudantes de Pedagogia que participaram do projeto CINEDUCA, embora tragam elementos em suas falas que indicam certa sensibilidade da comunidade escolar<sup>95</sup> para a importância da experiência educacional com o cinema, indicam, também, que isso ainda não acarreta nenhuma participação efetiva dessas experiências em projetos, propostas e programas de formação de professores. Essa indicação fica evidenciada no fato de que somente 29% dos alunos de Pedagogia consideram que o cinema influencia suas vidas. Sem uma formação que os torne espectadores sensíveis, ativos e criativos, os professores não recebem uma preparação que os torne espectadores exigentes do cinema e muito menos que os habilite como repassadores dessas qualidades. Muitos são despertados para essa possibilidade por outras experiências de vida, conquanto considerem desejável que a formação acadêmica se preocupe com o desenvolvimento dessas capacidades, conforme indicado no seguinte enunciado: *“Eu acho bacana a gente construir esse espaço aqui na Faculdade de Educação (...) pra gente poder criar esta cultura” (Larissa)*. O que fica sugerido é uma abordagem das práticas de ensino que não as considere como questões meramente operacionais, mas merecedoras de um tratamento mais reflexivo por parte dos pedagogos, pesquisadores e teóricos da educação.

Incorporar tecnologias audiovisuais como inovações pedagógicas descontextualizadas da problemática mais ampla da escola e do processo de construção dos saberes escolares pode ser um engodo e representar muito pouco em termos educacionais. O receio com a alteridade e contrastação que as artes visuais, especialmente o cinema, representam em relação à organização objetiva e simbólica escolar, pode significar apenas a anexação de um novo território à moda colonialista, não enxergando no novo território nada além daquilo que já se sabia e que estava mapeado no antigo. Mais que um aprendizado sobre o cinema como um território inusitado de construção de saberes na escola, o que ficaria evidenciado com os sujeitos da investigação é a possibilidade de a escola organizar encontros com filmes. Tais encontros facilitariam o acesso maleável, permanente e individualizado com a matéria cinematográfica, promovendo uma leitura ou espectatura criativa e não apenas crítica ou analítica – fragmentária e pautada na releitura e na repetição. Como para o professor de cinema Jacques Aumont (2008, p. 30), que propõe um método de análise de filmes que parte

---

<sup>95</sup> 93,8% declararam já ter assistido a filmes na escola e 82,2% declararam ter assistido a filmes na faculdade.

da própria obra, abordando-a como um objeto singular, cuja pedagogia, se existe, deve necessariamente se encontrar no interior da obra e não no discurso externo ou na intenção pedagógica de que dela se apropria.

É nessa direção que identifico os sentidos da já referida fala da estudante *Larissa* quando diz que sua intenção como professora é “*levar para a escola não o cinema, mas a lógica do cinema. Que é esse conhecimento que não é só lógico, mas é um conhecimento também afetivo...*”. Os sentidos de sua fala indicam para a necessidade da escola reconhecer efetivamente em sua prática cotidiana a diferença de natureza e objetivo entre duas linguagens equipolentes: as linguagens e objetos artísticos e a linguagem e objeto científico. Nessa diferença de natureza, o reconhecimento do caráter subversivo e anárquico da linguagem estética em relação à linguagem científica. Esta última, privilegiada no ensino escolar com seu perfil descritivo, analítico, minucioso e metódico, cuja finalidade é mobilizar nossas competências cognitivas de racionalidade. *Larissa* não estaria identificando na linguagem estética outra finalidade? Quando fala em “*um conhecimento que não é só lógico*”, estaria indicando uma educabilidade com as imagens do cinema que mobiliza nossa percepção, nossa sensibilidade e adesão afetiva, nossa inteligência emocional e intuitiva. Dessa forma, a linguagem estética seria uma linguagem que reconfigura e desconfigura; que mais indaga que responde; que dialoga com o sonho, com os devaneios e com as incertezas.

Assim sendo, para ser bem sucedido em sua prática docente, o trabalho do professor requer uma metodologia que não seja exatamente limitada ao campo operacional, mas esteja implicada, como no caso do cineasta-autor, na escolha de um ponto de vista, de um espaço. O trabalho educacional com o cinema teria como pressuposto o fato de que não deve apenas ser considerado importante ou algo interessante para ilustrar conceitos ou ideias externas à própria imagem. O valor de uma obra estética reside em ser algo vital, alguma coisa que transforma nossas vidas e, portanto, transforma-nos. Qualquer atividade escolar com a arte do cinema deve ter como base este pressuposto: o encontro com o filme é, para a espectadora, uma experiência. Experiência que se realiza na ousadia de se permitir o experimento do “novo”. Assim, uma experiência é expressa significativamente não pelo crescimento empírico de um particular que estará inserido nos universais abstratos, mas em função mesmo do experiencial. O que importa são os encontros e os atos únicos e irrepetíveis da vida.

## 6- Conclusões Inacabadas e Acabamentos Inconclusos

*“Somos feitos do mesmo material dos sonhos”*

(Shakespeare)

É inevitável admitir que a contemporaneidade é invadida pelas imagens técnicas e que estas, moldadas por variadas tecnologias, estabelecem comunicação direta e inevitável em nosso modo de vida. Não obstante, na arquitetura teórica desta investigação e considerando o interesse centrado na educabilidade das imagens, a imagem em movimento do cinema traz uma questão específica que não se reduz a um mero efeito do progresso técnico: o cinema contém elementos que possibilitam a discussão de um problema ontológico. Como na filosofia deleuziana que considera o cinema meio privilegiado de articulação entre arte e filosofia e como modo de pensamento, uma maneira de pensar. Deleuze dirige o foco para a discussão sobre o significado e os desdobramentos da nova percepção que o cinema inventa: a percepção do movimento puro. Em suas palavras:

A descoberta bergsoniana de uma imagem-movimento e, mais profundamente, de uma imagem-tempo, guarda ainda hoje uma riqueza da qual não é certo que se tenha tirado todas as consequências (DELEUZE, 1985, p.7).

Uma consequência dessa riqueza de que fala Deleuze, com a criação de um novo regime estético da arte que o cinema inaugura, está na articulação desigual, mas combinada, entre o cognitivo e o afetivo-emocional, destronando, dessa maneira, a forma de verdade lógica. Como os signos do cinema têm a faculdade de afirmar a coexistência de passados não necessariamente verdadeiros, também produzem diferenças inexplicáveis entre o verdadeiro e o falso. Entretanto, apesar de toda essa potencialidade estética, no campo da Educação, ainda não são tão comuns as discussões sobre a profundidade e as decorrências dessa afirmativa para o processo educacional. Tais discussões poderiam se desdobrar em questionamentos e encaminhamentos sobre a questão da organização do ensino escolar, levando em conta a presença inexorável das imagens cinematográficas na vida dos sujeitos.

Vivemos um tempo de mudanças, e não são poucas as dificuldades pelas quais a escola passa. O cinema, existindo fora da escola, produz e difunde saberes que a seu modo conformam possibilidades de entendimento e posicionamento frente à experiência de vida.



Mesmo aquele professor que não consegue se imaginar exibindo e discutindo filmes, não deve ignorar as linguagens audiovisuais, especialmente o cinema com seu trânsito inquestionável entre jovens e adultos. De tal forma que poderíamos considerar que um dos grandes desafios a serem enfrentados na atualidade diz respeito à relação educação e cinema, sua inserção e importância para os processos formativos e para os seus possíveis desdobramentos em diferentes campos (epistemológico, estético, ético etc.). Desse modo, é difícil encontrar concordância com aqueles que acham que uma sala de cinema na escola (com equipamentos adequados para a exibição de filmes de ficção e que tratem de temas que não se relacionam diretamente com os temas escolares) seja proposição que não se aproxima da realidade da maioria das escolas brasileiras públicas ou privadas por, historicamente, enfrentarem situações e necessidades tão mais imediatas para a realização do trabalho docente. Além de seu histórico trabalho vocacionado para a alfabetização ou instrução formal, a educação escolar deve expandir seu papel social e ético, projetando-se em lócus, exclusivo para muitos estudantes, de vivenciar experiências do universo da arte.

É o que aparece indicado nos atravessamentos entre educação e cinema discutidos no cap. II, que permitem identificar nas pesquisas mais recentes no campo da educação, situadas em diferentes coordenadas teóricas e metodológicas, a indicação que os estudos e investigações no campo educacional não podem negligenciar as mudanças na vida social e cultural desencadeadas pelas imagens do cinema. Nesse contexto, mostra-se inevitável problematizar as experiências com as imagens que as incorporam como hábito, além de dimensionar os efeitos culturais dessa incorporação no jogo de forças entre o choque e a naturalização das imagens técnicas. Há situações visuais e sonoras que extrapolam nosso olhar humano, são próprias das câmeras e de seus olhares artificiais. Situações que, além dos olhos e ouvidos, pulsam em todo o corpo de quem vê e escuta aquelas narrativas.

De forma *transgrediente* à maneira com que tradicionalmente o filme é apropriado no espaço escolar, o que transparece nas dobras deste processo investigativo é a aproximação a um fluxo ainda não constituído que permita aos sujeitos ressignificarem suas práticas, percebendo como as imagens fílmicas podem construir um olhar singular sobre o humano. Tal construção ocorre de forma a escapar dos enquadramentos massificantes e a estimular os processos de criação da condição humana. Nesse sentido, a relação entre imagem cinematográfica e educação se desapega da tradição inscrita no pedagogismo que “ensina” a ver na tela o que o artista “quis dizer” ou nos fazer entender o que a imagem “representa” ou quis “representar”. O que expressa um filme? O que o artista quis dizer? Estas são perguntas

que constituem a tradição da concepção das imagens fílmicas como “objeto”. Desconsiderando as imagens fílmicas como enunciado estético, para essa tradição, as imagens cinematográficas expressariam, de um lado, sua possibilidade de ter algo a expressar situando-se na posição de sujeito do conhecimento. De outro lado, o movimento que conduz à sua compreensão ocorre quando transformamos as imagens em objeto de nosso conhecimento, permitindo que entrem em nossa esfera cognoscitiva.

Para estimular o processo de criação e de sensibilidade estética com o cinema, seria necessário superar essa tradição baseada no pressuposto cognoscitivo e expressivo da arte, como indica Bakhtin, quando assegura que:

A obra artística não depende de expressão e não se baseia no conhecimento. Não é o que o autor tem que dizer nem a força expressiva com a qual diz que produz o fenômeno estético. A palavra direta, objetiva do autor, é esteticamente improdutiva (BAKHTIN, 2003, p.218).

No processo da pesquisa, o que ficou evidenciado, no que concerne à educabilidade das imagens, é que não é apenas o cinema que deve ser exposto aos estudantes, mas são estes que devem ser expostos àquele. Essa situação de exposição decorreria do fato de que, quando falamos de imagens e da arte cinematográfica, não há ensinamentos previsíveis, no sentido de que não há interferência ou didática possível naquilo que diz respeito à fruição e ao deleite. Defender uma educação da sensibilidade com as imagens do cinema implica ousar deixar que os estudantes sejam expostos por impregnação inversa daquela a que somos expostos pelas mídias, que nos mobilizam por protocolos de leitura já automatizados.

No que diz respeito ao cinema relacionado à formação estética nos cursos de formação de professores, ficou apontada a lacuna existente e a atenção ao fato de que, embora não haja necessidade de ser especialista em arte ou na técnica do cinema, é inegável que a familiaridade com a linguagem, a estética, a história e a composição fílmica permitirá maior aproximação/apropriação com o filme. Educação cinematográfica se desdobra em cinematização da educação cuja primeira pretensão estaria em reconhecer, no âmbito do trabalho docente, que as imagens fílmicas são importantes criações que concorrem para a educação do olhar. Seja em acordo com uma concepção de educação como ponto de partida para repetição das mesmas histórias, ou para a criação de um repertório de possíveis narrações que cada espectador deseja realizar.

A ideia construída com os sujeitos da investigação se aproxima de uma espectatura da criação, entendida aqui como um trabalho que considera o cinema na sua qualidade de

enunciado estético. Espectatura no sentido proposto por Jacques Aumont (2008) em substituição ao conceito de leitura, devido à especificidade da relação que o espectador estabelece com uma obra fílmica. Para tal, são necessárias condições escolares para a fruição estética do filme e, quando a escola abre espaço para reflexão sobre uma obra fílmica, demanda uma prática docente que identifique a relação entre aquilo que se vê e aquilo que se diz no sentido de que a linguagem segue normas específicas em relação à imagem.

Assim, no que é concernente a uma prática educativa com o cinema como enunciação estética e considerando as especificidades das imagens cinematográficas no tocante à percepção e ao processo formativo dos estudantes, o projeto CINEDUCA permitiu uma aproximação com a linguagem cinematográfica e uma metodologia com pretensão à espectatura criativa a partir do que denominamos de *exercício de visionamento*. Nesse exercício, além da fruição coletiva, os sujeitos podem falar do que sentem e como são afetados pelas imagens para além da condição de analistas ou interpretantes, mas como videntes das *experiências* e das formas de pensar com o cinema. Experiência tomada aqui no sentido benjaminiano: não aquilo que aconteceu no filme, mas *aquilo que nos acontece no filme; não o que se vê nas imagens fílmicas, mas aquilo que, nas imagens fílmicas, dá-nos a ver*.

Nas fichas de avaliação do projeto, no item 3 se perguntava se esse exercício de “visionamento” tivera alguma significação importante no projeto CINEDUCA. Os sujeitos foram unânimes em apontar a importância desse espaço como o diferencial. Numas das fichas, aparece a seguinte consideração (anônima) à questão do item 4: *O que achou mais importante no CINEDUCA? “As conversas, os sentimentos, as expressões das pessoas de uma forma geral. Desta maneira, mudei a forma de assistir a filmes, agora os vejo de forma crítica, aprendizado adquirido no CINEDUCA”*. O peso dessa consideração não está quando o sujeito fala na *forma crítica* que declara ter aprendido, o peso recai sobre o reconhecimento da possibilidade de alterar a forma de assistir a filmes.

Ao contrário da maioria das investigações com o cinema no campo da educação, que tem como sujeitos os alunos e professores da escola básica, os sujeitos que participaram desta investigação são alunos do curso de formação de educadores, o que foi determinante para a pesquisa, considerando que é a Faculdade de Educação lócus privilegiado onde são investigadas, discutidas e referenciadas as práticas escolares. Com esses sujeitos, e na experiência da fruição e da reflexão com imagens fílmicas, foi construída uma intervenção

que assegurasse a oportunidade de experiências significativas no campo da estética fílmica e das implicações das imagens no processo formativo

Nesse sentido, o CINEDUCA foi uma intervenção na rotina da Faculdade de Educação e o inusitado de sua proposta movimentou o ambiente acadêmico. Não só o projeto CINEDUCA teve continuidade em 2011, como o movimento provocado pelo projeto criou as condições políticas para a preparação de uma sala de cinema na Faculdade de Educação. Essa sala deverá estar funcionando em 2012 com equipamentos adequados de projeção, sonorização e iluminação, além de poltronas confortáveis para os espectadores. Esse fato já representa ganho efetivo para as pesquisas e as práticas educativas com o cinema em ambiente adequado para a fruição coletiva de modo a preservar todas as nuances fundamentais das imagens realçando as cores e os sons originais dos filmes. De outro lado, e com significativa importância simbólica, apontamos o fato de que em 2011, no edital do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação para seleção de projetos de pesquisa para o mestrado e doutorado, além da bibliografia, foi também sugerida uma filmografia para os candidatos que se propunham à seleção. Além disso, é importante salientar o crescimento considerável de trabalhos e de projetos de investigação, de dissertações e teses que têm como tema central a relação educação e cinema desenvolvidos atualmente no PPGE da Faculdade de Educação da UFJF. Vale observar que esse movimento tem aproximado pesquisadores da área da comunicação e educação, com projetos orientados para a pesquisa do cinema em seu potencial formativo.

Sem deixar de reconhecer a importância de qualquer forma de experiência educacional com o cinema, o que fica indicado é a proposta de agregar uma experiência ousada e alteritária em relação ao espaço/tempo escolar. Ousadia para aceitar a diferença que ele representa, tanto com relação à concepção de escola quanto à concepção que a escola tem do cinema. A linguagem estética é uma linguagem que reconfigura, mais indaga que responde, dialogando com os sonhos e com as incertezas. Assim sendo, a educabilidade das imagens estaria inscrita no plano da sensibilidade na medida em que provoca o olho sensível do espectador frente à imagem que aparece na tela, sem a pretensão inicial de levá-lo a atingir uma racionalidade imediata. Parafraseando Shakespeare, não podemos especular que também somos feitos do mesmo material dos filmes na medida em que a arte cinematográfica, de acordo com o indicado por Deleuze (1985), é sensorial e motriz, pensa por sensações e movimentos? Assim, para ser bem sucedido em sua prática docente com o cinema, o trabalho do professor requer uma metodologia que não seja limitada ao campo operacional, mas que

esteja implicada na escolha de um “ponto de vista”. O ponto de vista tem sempre caráter valorativo por meio de um contexto situacional dado, por determinados parâmetros de valoração. A arte cinematográfica – um pensamento inscrito no sensível – pode contribuir para subverter o imperativo de conhecimento verdadeiro como resultante do trabalho cumulativo e progressivo da cultura, pois, em acordo com Bakhtin:

A arte, também é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social (BAKHTIN, 2003, p. 4).

Para a sensibilidade de lidar com o cinema em sua prática docente, fica, então, evidenciado que o professor não precisa ser especialista. Entrecruzando as significações dos enunciados dos sujeitos, no caso da prática escolar com o cinema, o que fica evidente é a indicação para a possibilidade de formação estética com a exposição aos filmes, o que também implica a aproximação com história do cinema, seus autores, suas obras e seus desdobramentos sociais, culturais, políticos e econômicos com a diversidade da produção dos filmes. É a singularidade de cada experiência com filmes no trabalho docente a fonte de energia para acabamentos no terreno dos instrumentos metodológicos para o trabalho com o cinema que se proponha a pensar o homem em sua relação com o Universo, partindo da concretude de uma imagem que fala ou da abstração conceitual de caráter imagético e se lançando na ousadia de propor filmes na escola vistos integralmente, com regularidade, em ambientes propícios e com condições de discussão, reflexão e inflexão sobre temas imanes ao filme.

A proposta educacional com o propósito de refletir sobre a sensibilidade do olhar e o exercício da criação estética com o cinema pode ser disparada pelo exercício de criação a partir do ato de assistir a filmes, pensando nas alternativas de outros finais, de novos personagens e formas de se contar histórias, inventar cenas e os demais elementos da representação e apresentação de filmes nas telas. Afinal, como ficou indicado na própria experiência dos sujeitos que participaram do CINEDUCA, a arte cinematográfica precisa de tempo e frequência constante para que possa concretizar suas possibilidades.

Intitulei esta parte do trabalho de conclusões inacabadas, porque, para mim, neste momento do trabalho em que traduzo em palavras os atravessamentos e as intensidades que agencei no processo investigativo, situo-me numa necessária relação *exotópica* e de certo distanciamento, o que me permite a sensação do realizado e conclusivo, mas apenas como

etapa. Sei que o tema da minha investigação não poderia se esgotar nos limites deste trabalho acadêmico e muitos outros caminhos e teorias são possíveis. Entretanto, este foi o processo que construí junto aos sujeitos que dele participaram. As categorias teóricas e os instrumentos metodológicos construídos na investigação são conclusos para mim, ainda que provisoriamente. Caráter provisório que lhes dá a condição de inacabados, pois é no encontro com o leitor, com suas contrapalavras que novos pontos de fuga vão se configurando como lugar possível de uma completude sempre impossível. Na perspectiva teórica de minha investigação, tanto o trabalho pedagógico com as imagens, como o próprio exercício da escrita, somente são possíveis porque seus sentidos e suas formas não são determinadas de antemão. Portanto, as sistematizações aqui estão em aberto, inacabadas, esperando por incorporar as indeterminações necessárias para que possam representar efetiva contribuição no trato das práticas educacionais como lugar de convergência em que as mais diferentes linguagens possam se integrar, transformando os diversos textos em uma malha de múltiplas camadas, em cuja harmonia e tensão se revela a aventura do conhecimento.

As sínteses ou zonas de significação construídas na convergência das ideias que foram surgindo a partir dos sentidos das enunciações dos sujeitos, combinadas às minhas inquietações de professor e pesquisador, são sínteses transitórias, questões levantadas a partir de uma experiência empírica e teórica em diálogo com os sujeitos, cuja história, nesta pesquisa, é a história de seus corpos, agindo e pensando, buscando seus lugares no mundo. Da mesma forma incidem sobre meu próprio lugar de professor/pesquisador, ressignificado a partir de ideias, teorias e outras categorias que habitam o universo da relação educação/cinema e que constituíram o movimento desta pesquisa. Movimento contínuo entre *eu* e o *outro* da pesquisa e que me tornou possível vivenciar os acontecimentos de dentro de mim, com a completude que o outro me deu do exterior. Então, ao leitor submeto o movimento do meu trabalho, esperando que seu *excedente de visão* promova uma completude possível.

## Referências Bibliográficas

ADORNO, Teodor. HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas**. In *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALEGRIA, João. Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre a educação e cinema no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 5. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2005.

ALVEZ, Nilda. **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVARENGA, Nilson. Dziga Vertov e as Vanguardas Cinematográficas: o construtivismo em diálogo com o impressionismo francês. In JUNIOR, C. Pernisa. Vertov: **O homem e sua Câmera**. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

ALVARENGA, Lídia. **Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974)**. v. 81. Brasília: RBEP, 2000.

ALMEIDA, Milton José de. **O Tempo no Cinema, Imagem em Perspectiva**. Campinas-SP: Editores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_ **Cinema Arte da Memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ALMEIDA, Jorge Miranda de. **Filosofia, Cinema & Educação**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

AMORIM, Marília. Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

AMORIM, Antonio Carlos. **Conexões: Deleuze e Imagens e Pensamento e...** Petrópolis: Editora De Petrus/CNPQ, 2010.

ANDRÉ, Marli. **A jovem Pesquisa Educacional Brasileira**. Diálogo Educacional, v. 6. Curitiba: 2006.

AUMONT, Jacques. **Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das**

\_\_\_\_\_. Pode o cinema ser um ato de teoria? **Educação & Realidade**, Vol. 33, nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Imagem**. Edições Texto& Grafia, Lisboa: 2009.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora da UNB, 1963.

BADIOU, Alain. El Cine como Experimentación Filosófica. In: YOEL, Gerardo (comp.) **Pensar el Cine**. Buenos Aires: Manantial, 2004.

BAZIN, Andre. **O Cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BARBERO, J. Martín. **Os Exercícios do Ver**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BARROS, Armando Martins. **Práticas discursivas ao olhar**: notas sobre a vidência e a cegueira na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

BARBOZA, Andréa. **Imagem-Conhecimento**: antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas: Papirus, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por Uma filosofia do Ato**. Trad. Faraco e Tezza para uso didático e acadêmico. S/Data.

\_\_\_\_\_. **Por Uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARTHES, Roland. Da obra Texto. In: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **O obvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BELONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. São Paulo: Editores Associados, 2005.

BELLOR, Raymond. **Entre – Imagens**. Campinas: Papirus, 1997.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In **Obras escolhidas**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.



\_\_\_\_\_. **O Narrador**: Considerações sobre a a vida de Nikolai leskov. In Obras escolhidas. Vol. I, São Paulo: Brasiliense, 1994

\_\_\_\_\_. A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In **Obras Escolhidas**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994

\_\_\_\_\_. Rua de Mão Única. In **Obras Escolhidas**. Vol. 2. Brasiliense: São Paulo, 1995.

BERGAN, Ronald. **Cinema**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **A Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação da Imagem segundo o método documentário. In PFAFF, Nicole: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRUZZO, Cristina. O Cinema na Escola: o professor, um espectador. **Tese de doutorado** defendida na UNICAMP. Campinas: Faculdade de Educação, 1995.

BURCH, Noel. **Práxis do Cinema**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

CABRERA, Julio. **O Cinema Pensa**: uma introdução à filosofia através de filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cine**: 100 años de Filosofía. Barcelona: Gedisa editorial, 2008

CANCLINI, Nestor. **Leitores, espectadores e Internautas**. Rio de Janeiro: Iluminuras, 2010.

CARVALHO, Meirise. **A pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes das Universidades brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004

COSTA, Cristina. **Educação, Imagens e Mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Renato (org.). **O Cinema e seus Outros**. Brasília: LGE, 2009.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1990.

\_\_\_\_\_. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Lógica dos Sentidos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Imagem-Tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DIAS, André Monteiro Guimarães. **Metodologia do Devir**. Texto mimeografado. Juiz de Fora-MG: CES, 2006.

DUARTE, Rosália e ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: outro olhar para o cinema a partir da educação. **Revista Educação e Realidade**. Vol. 33, no.1. Porto Alegre: 2008.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da Educação. In **Educação & Realidade** vol. 33 nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imagens do outro no Cinema**. Revista Teias, Vol. 10, n. 19. Proped/UERJ, 2010

EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do Filme**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Forma do Filme**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2002.

FABRIS, Eli Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. In **Educação & Realidade** vol. 33 nº 1. Porto Alegre, UFRGS, 2008.

FANTIN, Monica. **Mídia – Educação: Conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERRO, Marc. O filme: uma contra análise da realidade. In LE GOFF, Jacques. **História: Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FISCHER, Rosa M. Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Imagens da Mídia, Educação e Experiência. In FANTIN, Monica (org.) **Liga, Roda e Clica: Estudos em Mídia, Cultura e Infância**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_. Quando os meninos de Cidade de Deus nos Olham. In **Educação & Realidade** vol. 33, nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FISCHMAN, Gustavo. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In CIAVATTA, M. **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. nº116 Juiz de Fora-MG: julho 2002.

\_\_\_\_. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_. A Pesquisa em educação: Questões e Desafios. **Revista Vertentes**. nº 29. São João Del Rei-MG: jan/jun de 2007.

\_\_\_\_. A pesquisa de Abordagem Histórico-Cultural: um espaço educativo de construção de sujeitos. **Revista Teias**. nº 19, Rio de Janeiro: 2009.

\_\_\_\_. **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.

FRESQUET, Adriana (org.). **Imagens do Desaprender: uma experiência de aprender com o cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.

\_\_\_\_. **Novas Imagens do Desaprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola**. Rio de Janeiro: Booklinks; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

\_\_\_\_. **Aprender com experiências do Cinema**. Rio de Janeiro: Booklinks; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.

\_\_\_\_. **Dossiê Cinema e Educação: uma relação sob a hipótese de alteridade da Alain Bergala**. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Booklinks; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2011

GALLO, Silvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa** n. 113, São Paulo, 2001

\_\_\_\_ **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. Eccos. Revista

Científica, São Paulo, SP, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

\_\_\_\_\_. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Humanas**. Brasília: Líber, 2005.

\_\_\_\_\_. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. Curitiba: **Diálogos Educacionais** v. 6, 2006.

GERALDI, J. Wanderlei. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Editora Pedro&João, 2010.

GODARD, Jean-Luc. **Introdução a uma verdadeira história do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.19, p.75-79, dez. 1976.

JACQUINOT, Geneviève. **Imagens e Pedagogia**. Lisboa: Edição Pedagogo, 2006.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Mosaico: Imagens do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dialogismo e Alteridade na Utilização de Imagens Técnicas em Pesquisa Acadêmica: questões éticas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

KASTRUP, Virgínia. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. No.13. Rio de Janeiro: 2000.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: O Marxismo da Melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.

LENZI, Lucia Helena C. **Imagem: Intervenção e Pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

LOPES, José de Souza Miguel. **Educação e Cinema: novos olhares na produção do saber**. Porto: Profedições, 2007.

LOUREIRO, Robson. Educação, Cinema e estética. In **Educação & Realidade**, Vol. 33, nº 1.

Porto Alegre: UFRGS, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. O Cinema como Pedagogia. In LOPES, Eliane M. T. **“500 anos de Educação no Brasil”**. Belo Horizonte: Autentica; 2003.

MACHADO, Arlindo. **Pré-Cinema & Pós- Cinema**. Campinas: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. **O sujeito na Tela: Modos de enunciação no cinema e no ciberespaço**. São Paulo: Paulus, 2007.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Cinema e Educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta**. Brasília, Revista Brasileira de Educação, v.13, 2008.

\_\_\_\_\_. Universalidade ética e singularidade mobilizadora na leitura de imagens cinematográficas. In **Educação & Realidade**, vol. 33, nº 1. Porto Alegre, UFRGS, 2008.

MASCARELLO, Fernando (org.). **História do Cinema Mundial**. Campinas, Papyrus Editora, 2006.

MCLUHAM, Marshall. **Os Meios de Comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MEDEIROS, Sérgio A. Leal de. O Cinema na “Fala de Aula” do professor de História do Ensino Médio. **Dissertação de mestrado**. Juiz de Fora-MG: Faculdade de Educação da Universidade federal de Juiz de Fora, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. São Paulo, Perspectiva: 2003.

\_\_\_\_\_. **O Olho e o Espírito**. São Paulo, Cosac&Naify, 2004.

MOREIRA, Alberto. Cultura Midiática e Educação infantil. **Educação e Sociedade**, v. 24. Campinas-SP, 2003.

MORIN, Edgard. **Educar para a Era Planetária**. São Paulo; Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2003.

- MURICY, Kátia. **Alegoria da Dialética: Imagem e Pensamento em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Relume-Damurá, 1999.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o Cinema em Sala de Aula**. Campinas-SP: Contexto, 2006.
- NIETZSCHE, F. **Obras Incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- NOVAES, Adauto. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- NÓVOA, Jorge (org.). **O Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. Salvador/São Paulo: Editora UNESP/EDUFBA, 2009.
- PARENTE, André. **Narrativa e Modernidade: os cinemas não-narrativos do pós-guerra**. Campinas-SP: Papyrus, 2000.
- PIGNATARI, Décio. **A signagem da televisão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PONZIO, A. Filosofia Moral e Filosofia da Literatura. In: **A Revolução Bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.
- RAMOS, Fernão Pessoa (org.). **Teoria Contemporânea do Cinema**. Vols. I e II. São Paulo: Editora SENAC, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. **De uma imagem à outra: Deleuze e as eras do cinema**. (Trad. de Luiz Felipe Soares). Texto original em francês publicado em RANCIÈRE, Jacques. *La fable cinématographique*. Paris: Le Seuil, 2001.
- RIVOLTELLA, Píer Cesare. A formação da Consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In FANTIN, Monica. **Liga, Roda e Clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Editora Papyrus, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Mídia-Educação: modelos, experiências, proposta disciplinar**. Roma: Carocci, 2001.
- ROQUETTE PINTO, Edgard. O Instituto Nacional de Cinema. In: **Revista do Serviço Público**. Rio de Janeiro, v. I, n. 3, Ano VII, março, 1944
- SANGION, Juliana. **Realismo e Realidade no Cinema Brasileiro – De Rio 40 Graus a Cidade de Deus**. Editora da UNICAMP, Campinas: 2008.
- SETTON, Maria da Graça J. (org.). **A Cultura da Mídia na Escola: Ensaio sobre Cinema e Educação**. São Paulo: Annablume, 2004.

SCHIAVONI, GIULIO. Frente a un Mundo de Sueño. Walter Benjamin y La Enciclopédia Mágica de la Infância. In: BENJAMIN, W. **Escritos, la literatura infantil los niños y los juvenes**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1989.

SCHNEIDER, Steven Jay. **1001 Filmes para ver antes de morrer**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIRIMARCO, Martha. **João Carriço o amigo do povo**. Juiz de Fora: Funalfa Edições, 2005.

SOARES, Mariza. **A História vai ao Cinema**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOBRAL, Adail. Filosofias (e Filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin; Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

STAM, Robert. Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Teoria do Cinema**. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

SUPPIA, Alfredo Luiz P. de Oliveira. Notas sobre o audiovisual digital e sua aplicabilidade na educação/EAD: um inventário de possibilidades e uma introdução ao debate sobre opções estéticas. In FREITAS, Maria Teresa A. **Escola, tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. **A Escola vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

\_\_\_\_\_. **A mulher vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

\_\_\_\_\_. **A Infância vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Diversidade Cultural vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Juventude vai ao Cinema**. Belo Horizonte, Autêntica: 2009

\_\_\_\_\_. Deslocando a Câmera, Imaginando Cenas, Criando roteiros: O Cinema na Formação de Professores. In FREITAS, Maria Teresa A.(org.). **Escola, tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.

TEZZA, Cristovão. **Entre a Prosa e a Poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia&Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VANOYE, Francis. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 2011.

VARGAS, Getúlio. **A Nova Política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

VASCONCELLOS, Jorge. **A Filosofia e seus Intercessores: Deleuze e a não-filosofia**. *Educação & Sociedade*, V.26, nº 93, p. 1217 – 1227. Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Deleuze e o Cinema**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema**. In *Educação & realidade*, vol. 33, nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

VERMELHO, Sonia. Projeto Oficinema: construindo um caminho. **Revista Diálogo Educacional**, v. 5, 2005.

VENTORIN, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e práticas de ensino**. Tese de doutorado ([http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC85EPZ5/1/silvana\\_ventorin.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC85EPZ5/1/silvana_ventorin.pdf)), 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

XAVIER, Ismail. **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. Um Cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. In **Educação & Realidade**, vol. 33, nº 1. Porto Alegre, UFRGS, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. (mimeo). Rio de Janeiro: 2004.



## REFERÊNCIAS FILMICAS

- ADAMSON, Andrew. **Shrek**. EUA, 2001.
- ALMODÓVAR, Pedro. **Fale com Ela**. Espanha, 2002.
- ANNAUD, Jean-Jacques. **O Nome da Rosa**. Alemanha, 1988.
- ARAÚJO, Joel Zito. **Vista Minha Pele**. Brasil, 2003.
- BERGMAN, Ingmar. **Gritos e Sussurros**. Suécia, 1972.
- BUÑNEL, LUIS. **Um cão Andaluz**. Espanha, 1929
- CAMPANELLA, Juan José. **O Segredo de seus Olhos**. Argentina/Espanha, 2009.
- CANTET, Laurent. **Entre os muros da Escola**. França, 2007.
- CARVALHO, Luiz Fernando. **Lavoura Arcaica**. Brasil, 2001.
- CLAVELL, James. **Ao Mestre com Carinho**. Inglaterra, 1967.
- CROSLAND, Alan. **O Cantor de Jaz**. EUA, 1927.
- CUERDA, José Luiz. **A Língua das Mariposas**. Espanha, 1999.
- DE SICCA, Vittorio. **Ladrão de Bicicleta**. Itália, 1948.
- \_\_\_\_\_. **Umberto I**. Itália, 1951.
- EISENSTEIN, Sergei. **Outubro**. Rússia, 1927.
- FARIAS, Maurício. **O Coronel e o Lobisomem**. Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A Grande Família**. Brasil, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Verônica**, Brasil, 2009.
- FORD, John. **No Tempo das Diligências**. EUA, 1939.
- FOX, Elya. **Bubble**. Israel, 2006.
- FRANKEL, David. **Marley e Eu**. EUA, 2008.
- GODARD, Jean Luc. **Acossado**. França, 1959.
- HAWKS, Howard. **Scarface, a vergonha de uma nação**. EUA, 1932.
- HITCHCOCK, Alfred. **Janela Indiscreta**. EUA, 1954.

- \_\_\_\_\_. **Vertigo ( Um corpo que cai)**. EUA, 1958
- HOPPER, Dennis. **Easy Rider**, EUA, 1969.
- JORGE, Mario. **O Estômago**. Brasil, 2008.
- KIAROSTAMI, Abbas. **Dez**. Irã, 2002.
- KUBRICK, Stanley. **2001 uma Odisseia no Espaço**. EUA, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Laranja Mecânica**. Inglaterra, 1971.
- LAGRAVESE, Richard. **Escritores da Liberdade**. EUA, 2007.
- LEE, Ang. **Aconteceu em Woodstock**. EUA, 2009.
- MEIRELLES, Fernando. **Ensaio sobre a cegueira**. Brasil, 2008.
- MOORHOUSE, Jocelyn. **Colcha de Retalhos**. EUA, 1995.
- MURNAU, F.W. **Nosferatu**. Alemanha, 1922
- PARKER, Alan. **The Wall**. EUA, 1982.
- PETERSEN, Wolfgang. **Tróia**. EUA, 2004.
- RAY, Nicolas. **Juventude transviada**. EUA, 1955.
- ROCHA, Glauber. **Deus e o Diabo na terra do sol**. Brasil, 1964.
- ROSSELINI, Roberto. **Roma Cidade Aberta**. Itália, 1945
- \_\_\_\_\_ **Paisá**. Itália, 1946.
- SATARKMAN, Adam. **Um Amor Para Recordar**. EUA, 2002.
- SCOT, Ridley. **1492: A conquista do Paraíso**. EUA, Inglaterra, França, Espanha:1992.
- \_\_\_\_\_ **O Gladiador**. EUA, 2000.
- SNYDER, Zack. **300**. EUA, 2007
- TORNATORE, Giuseppe. **Cinema Paradiso**. Itália, 1988.
- TRUFFAUT, François. **Os Incompreendidos**. França, 1959.
- WADLEIGHT, Michael. **Woodstock**. EUA, 1970.
- WELLS, Orson. **Cidadão Kane**. EUA, 1941

**Anexos**

## Anexo I:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Núcleo de Pesquisas em Ensino e Linguagem – NUPEL

Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento – LIC

Projeto de Pesquisa:

“Computador-Internet e Cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores”.

Sub-projeto de Pesquisa: Cinema, Linguagem Imagética e Experiência do Olhar

Público Alvo: Alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFJF

Data da aplicação: ____/____/____	Aplicador(a): _____
Hora de início: ____:____	Término: ____:____

Prezada(o) aluna(o);

Solicitamos sua colaboração no sentido de responder este questionário cujo objetivo é conhecer a importância e o significado do cinema em sua formação. Este instrumento integra o sub-projeto de pesquisa “*Cinema, Linguagem Imagética e Experiências do Olhar*” desenvolvida pelo doutorando do PPGE-UFJF Sérgio A. Leal de Medeiros, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa de Assunção Freitas.

Lembramos que não é necessária sua identificação, mas é importante sua leitura atenciosa do mesmo, respondendo, se possível, a todos os itens.

Desde já agradecemos sua disponibilidade, pois suas respostas serão essenciais para o processo de nossa pesquisa.

Grupo de Pesquisa: Linguagem, Interação e Conhecimento

**PARTE I - Identificação**

**A** – Idade: \_\_\_\_ (anos)

Sexo: Feminino( ) Masculino( )

**B** – Ano de conclusão do Ensino Médio (\_\_\_\_)

Concluiu o Ensino Médio em escola:

( ) Pública municipal

( ) Pública Estadual

( ) Pública Federal

( ) Particular

**C** – Curso de graduação:

( ) Pedagogia ( ) Outros \_\_\_\_\_

Período em que está matriculada(o) (\_\_\_\_)

Diurno ( ) Noturno ( )

**D** – Você trabalha?

( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja afirmativa diga em que e onde.

---

---

---

**E** – Você é bolsista?

( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja afirmativa assinale com um X em qual programa.

( ) Iniciação Científica

( ) Treinamento Profissional

( ) Apoio estudantil

**F** – Você participa de algum estágio?

( ) Sim ( ) Não

Caso sua resposta seja afirmativa indique qual.

- Curricular
- Extra-curricular

## PARTE II – Sua relação com o cinema

1. Numere em ordem crescente de 1 a 5 as seguintes atividades de acordo com suas preferências:
  - ler um livro
  - assistir um filme
  - ver TV
  - acessar internet
  - praticar esportes
  
2. Marque com um X a opção que indica com que frequência você assiste filmes:
  - diariamente
  - semanalmente
  - quinzenalmente
  - mensalmente.
  - raramente
  - nunca
  
3. Marque com um X a alternativa que melhor expressa sua opinião sobre o Cinema:
  - entretenimento
  - arte
  - informação
  - manipulação
  - tudo isso
  - nada disso
  - Outra \_\_\_\_\_
  
4. Para você o Cinema em nossa cultura é:
  - muito importante
  - importante
  - pouco importante

- sem importância
- outro \_\_\_\_\_
5. Marque 1 para o local no qual você mais assiste filmes, 2 para o próximo e assim por diante.
- salas de cinema
- TV
- DVD
- computador-internet
- outro \_\_\_\_\_
6. Dos meios relacionados abaixo assinale com um X os que você tem em sua casa:
- TV por assinatura
- DVD
- Internet
- TV aberta
- outros \_\_\_\_\_
7. A última vez que você assistiu um filme em sala de cinema foi:
- há menos de uma semana
- há menos de um mês
- nos últimos seis meses
- há mais de um ano
- não me recordo
- outro \_\_\_\_\_
8. Você se lembra do título do último filme que assistiu em sala de cinema:
- Sim
- Não
- Qual? \_\_\_\_\_
9. Numere de acordo com sua preferência, em ordem crescente, as opções abaixo que expressa(m) sua motivação para ir ao Cinema:
- se divertir
- encontrar os amigos
- ampliar sua cultura
- buscar emoções
- buscar conhecimento

10. Assinale os gêneros cinematográficos de sua preferência:

- Romântico
- Cult
- Ficção
- Policial
- Suspense
- Documentário
- Musical
- Histórico
  - Drama
  - Comédia
  - Ação
- outro \_\_\_\_\_



11. Assinale com um X os critérios que você utiliza para assistir um filme:

- ( ) Título do filme
- ( ) Diretor do filme
- ( ) Elenco (atores e atrizes)
- ( ) Divulgação na mídia
- ( ) Indicação de amigos
- ( ) outros\_\_\_\_\_

12. Assinale com um X a(s) opção(ões) que melhor completem a frase:

***Bom filme é aquele que...***

- ( ) tem uma boa história
- ( ) tem uma bela fotografia
- ( ) prende a atenção
- ( ) provoca emoção
- ( ) faz pensar
- ( ) diverte
- ( ) outro\_\_\_\_\_

13. Numere em ordem crescente, as opções abaixo, que expressam suas impressões sobre um “bom filme”.

- ( ) deixa suas marcas
- ( ) faz bem ao espírito
- ( ) influencia nossas vidas
- ( ) produz emoções passageiras
- ( ) outros\_\_\_\_\_

14. Assinale com um X a opção que melhor expressa o que lhe acontece depois de assistir um filme:

- ( ) conversa sobre ele
- ( ) pensa sobre ele
- ( ) gosta de escrever sobre ele
- ( ) rememora suas cenas
- ( ) o esquece

15. Você tem o hábito de ler comentários e críticas sobre filmes?

- SIM  
 NÃO

16. Assinale a(s) opção (ões) que indica(m) onde você mais busca informações sobre filmes:

- Jornais  
 Revistas  
 Internet  
 Revistas Especializadas  
 Outros \_\_\_\_\_

17. Durante sua vida escolar teve algum contato com filmes?

- SIM  
 NÃO

Que tipo de contato?

---

---

---

---

---

18. Você já participou de alguma discussão no Curso de Pedagogia que teve como tema uma narrativa fílmica?

- SIM  
 NÃO

Se você respondeu Sim, indique no espaço abaixo em que situações isso aconteceu

---

---

---

---

---

---

---

---

19. Durante sua vida você talvez tenha assistido vários filmes. Em sua formação, estes filmes exerceram:

- muita influência

- razoável influência
- nenhuma influência
- não sei avaliar
- outras \_\_\_\_\_

20. Numere em ordem crescente as opções que representem contribuições dos filmes para o trabalho escolar:

- ampliar os conhecimentos escolares
- melhorar o lazer dos alunos
- desenvolver o senso crítico e aptidão estética
- ampliar a forma de olhar o mundo
- outra \_\_\_\_\_

21. Em sua opinião, a relação do cinema com os saberes necessários à vida contemporânea é:

- muito importante
- importante
- pouco importante
- sem importância
- outra \_\_\_\_\_

22. Qual o papel do Cinema na formação do Professor?

---

---

---

---

---

---

---

---

23. Você aprovaria a organização de atividades sistemáticas na Faculdade de Educação envolvendo a exibição e discussão de filmes?

- SIM
- NÃO

Por quê?

---

---

---

---

---

---

24. Que **gêneros** de filmes você sugeriria para serem exibidos em atividades com cinema na Faculdade de Educação?

---

---

---

---

---

---

25. Cite seus filmes prediletos. (Até cinco exemplos).

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_

Agradecemos sua valiosa colaboração!



**Anexo II:**

## Filmes mais citados no questionário

<b>FILME</b>	<b>DIRETOR</b>	<b>ANO</b>	<b>PAIS</b>	<b>CITADO</b>
Escritores da liberdade	Richard LaGravenese	2007	EUA	44
Um amor para recordar	Adam Shankman	2002	EUA	43
Ps: Eu te amo	Richard LaGravenese	2008	EUA	20
Shrek	Andrew Adamson, Vicky Jensen	2001	EUA	18
Marley e eu	David Frankel	2008	EUA	18
Uma linda mulher	Garry Marshall	1990	EUA	15
Avatar	James Cameron	2009	EUA	15
Se eu fosse você	Daniel Filho	2005	Brasil	14
Eclipse	David Slade	2010	EUA	14
Lua nova	Chris Weitz	2009	EUA	14
Como as estrelas na terra, toda criança é especial	Aamir Khan	2007	India	13
Titanic	James Cameron	1997	EUA	11
Crepúsculo	Catherine Hardwicke	2008	EUA	11
Prova de fogo	Alex Kendrick	2008	EUA	10
A procura da felicidade	Gabriele Muccino	2006	EUA	10
A era do gelo	Chris Wedge, Carlos Saldanha	2001	EUA	10
Jogos mortais	James Wan	2004	EUA	9
O curioso caso de Benjamin Burton	David Fincher	2008	EUA	9
Diário de uma paixão	Nick Cassavetes	2004	EUA	9
O auto da compadecida	Guel Arraes	1999	Brasil	9
Como se fosse a 1ª vez	Peter Segal	2004	EUA	9
A espera de um milagre	Frank Darabont	1999	EUA	9
As branqueias	Keenen Ivory Wayans	2004	EUA	
Harry	Chris	2001	Inglaterra/	8

Potter	Columbus		EUA	
Dirty dancing	Emile Ardolino	1987	EUA	8
A lagoa azul	Randal Kleiser	1980	EUA	7
Olga	Jayme Monjardim	2004	Brasil	7
A vida é bela	Roberto Benigni	1997	Itália	7
Chico Xavier	Daniel Filho	2010	Brasil	7
Efeito borboleta	Eric Bress, J. Mackye Gruber	2004	EUA	7
Senhor dos anéis	Peter Jackson	2001	Nova Zelândia/ EUA	7

## Anexo III:

# CinEduca

**07/10/2010 Quinta – feira:**

\* Colcha de Retalhos

**21/10/2010 Quinta – feira:**

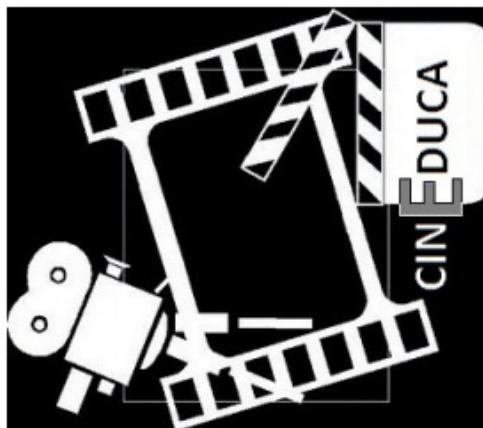
\* Cinema Paradiso

**28/10/2010 Quinta - feira:**

\* Verônica

**Inscrições:**

As inscrições devem ser feitas no LIC das 14h às 18h



**04/11/2010 Quinta – feira:**

\* Fale com ela

**18/11/2010 Quinta – feira:**

\* Língua das Mariposas

**25/11/2010 Quinta – feira:**

\* Bubble

**Informações:**

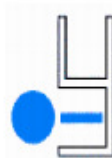
Tel: (32) 3229-3654

**Site:**

[www.ufjf.br/grupolic](http://www.ufjf.br/grupolic)

Local: Sala de Demonstração – Faced

**Realização:**





#### Anexo IV:

##### Queridos colegas,

Chegamos ao final da primeira edição do projeto CINEDUCA da Faculdade de Educação. Gostaríamos de, em primeiro lugar, agradecer sua participação e valiosa contribuição no projeto que tem, como um dos seus principais objetivos, aprofundar a reflexão sobre o binômio Cinema-Educação. Depois, gostaríamos também de poder contar, mais uma vez, com sua colaboração para nosso projeto investigativo e o aperfeiçoamento das próximas edições do CINEDUCA, apresentando idéias, sugestões, críticas e respondendo às seguintes questões:

1- Você deixou de assistir algum filme? Por quê?

---

---

---

2- Dos filmes que assistiu, qual mais te afetou? Por quê?

---

---

---

3- Em sua opinião, as “conversas” depois do filme tiveram algum significado importante para suas experiências de vida? Como?

---

---

---

4- O que achou mais importante no CINEDUCA, e quais os aspectos que, na sua opinião, poderiam ter sido diferentes?

---

---

---

5- Deixamos este espaço para que você, caso queira, faça outros comentários que julgar importantes.

---

---

---