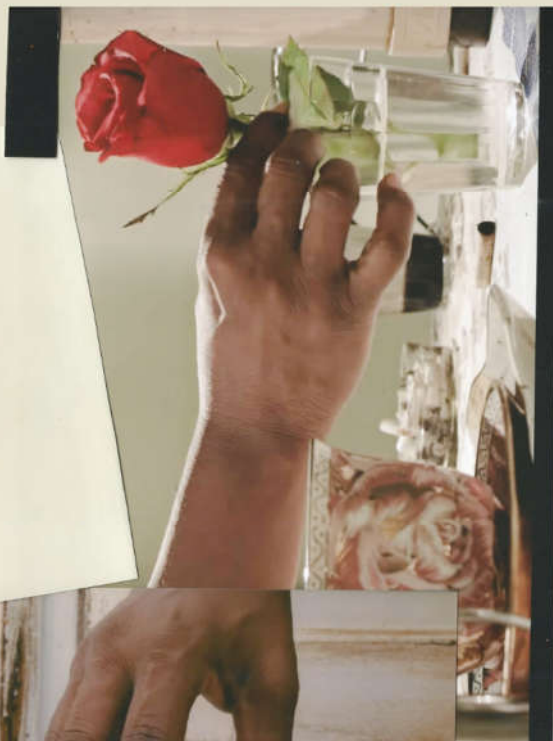


# Cinema-Educação: políticas e poéticas

Cesar Leite  
Fernanda Omelczuk  
Luiz Augusto Rezende  
(Orgs.)



  
NUPEM  
EDITORA

  
SOCINE  
SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS  
DE CINEMA E AUDIOVISUAL

# **Cinema-Educação: políticas e poéticas**

Cesar Leite

Fernanda Omelczuk

Luiz Augusto Rezende

(Organizadores)

**SOCINE - 2021**



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitora

**Denise Pires de Carvalho**

Vice-Reitor

**Carlos Frederico Leão Rocha**

Pró-Reitora de Graduação

**Gisele Viana Pires**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

**Denise Maria Guimarães Freire**

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

**Eduardo Raupp de Vargas**

Pró-Reitora de Pessoal

**Luzia da Conceição de Araújo Marques**

Pró-Reitora de Extensão

**Ivana Bentes Oliveira**

Pró-Reitor de Gestão e Governança

**André Esteves da Silva**

Pró-Reitor de Políticas Estudantis

**Roberto Vieira**



## Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade

Diretor

**Rodrigo Nunes da Fonseca**

Vice-Diretor

**Francisco de Assis Esteves**

Diretor Adjunto de Apoio a Pós-Graduação

**Fábio Di Dario**

Diretor Adjunto de Apoio a Pós-Graduação

**Pedro Hollanda Carvalho**

Diretora Adjunta Administrativa

**Adriana Furtado Lima**

Diretor Adjunto de Pesquisa

**Carlos Alberto de Moura Barboza**

Diretora Adjunta de Extensão

**Mirella Pupo Santos**



NUPEM EDITORA – Instituto de Biodiversidade e  
Sustentabilidade NUPEM - UFRJ

Av. São José do Barreto, 764. São José do Barreto,  
Macaé, RJ. CEP 27965-045

<https://nupem.ufrj.br/editora-nupem/>

### **Editor Chefe**

Maurício Mussi Molisani

### **Editores Adjuntos**

Américo de Araujo Pastor Jr

Pedro Hollanda Carvalho

### **Conselho Editorial**

Ana Cristina Petry

Carlos Jorge Logullo de Oliveira

Fábio Rúbio Scarano

Francisco de Assis Esteves

Giuliana Franco Leal

Laísa Freire

Reinaldo Bozelli

Rodrigo Nunes da Fonseca

*Capa e diagramação* - Américo de Araujo Pastor Junior

Revisão: Rogério Lucas de Carvalho

Colagem da capa – Fernanda Omelczuk. :

Imagens utilizadas na colagem:

- Fotogramas do filme Café com canela – Ary Rosa e Glenda Nicácio, 2017.

- Fotograma do filme Alma no olho - Zózimo BulBul, 1974.

---

# **SOCINE**

## **DIRETORIA (Gestão 2019-2021)**

- Cristian Borges (USP) – Presidente
- Ramayana Lira de Sousa (UNISUL) – Vice-Presidente
- Amaranta Cesar (UFRB) – Secretária
- Gabriela Machado Ramos de Almeida (ESPM-SP) –  
Tesoureira

## **CONSELHO DELIBERATIVO (Gestão 2019-2021)**

- Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)
- Ana Lucia Lobato de Azevedo (UFPA)
- Catarina Amorim de Oliveira Andrade (UFPE)
- Edileuza Penha de Souza (UnB)
- Eduardo Tulio Baggio (Unespar)
- Luíza Beatriz Amorim Melo Alvim (UFRJ)
- Marcelo Rodrigues Souza Ribeiro (UFBA)
- Maria Helena Braga e Vaz da Costa (UFRN)
- Mariana Baltar Freire (UFF)
- Milena Szafir (UFC)
- Patricia Furtado M. Machado (PUC/RJ)
- Rafael de Luna Freire (UFF)
- Rogerio Ferraraz (UAM)
- Rubens Luis Ribeiro Machado Júnior (USP)
- Thalita Cruz Bastos (UNISUAM)

## **Representantes discentes**

- Ana Caroline de Almeida (UFPE)
- Jocimar Soares Dias Junior (UFF)

### **Conselho fiscal (Gestão 2019-2021)**

- Fábio Raddi Uchôa (UTP)
- Mannuela Ramos da Costa (UFPE)
- Miriam de Souza Rossini (UFRGS)

### **COMITÊ CIENTÍFICO (Gestão 2019-2021)**

- Angela Prysthon (UFPE)
- Consuelo Lins (UFRJ)
- Fernando Morais (UFF)
- Flávia Seligman (UNISINOS)
- Lisandro Nogueira (UFG)
- Marise Berta de Souza (UFBA)

---

© 2021 dos organizadores  
Direitos reservados desta edição  
NUPEM Editora

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação CIP

C574

Cinema-Educação: políticas e poéticas / Cesar  
Leite, Fernanda Omelczuk e Luiz Augusto Rezende (orgs). – 1.  
ed. – Macaé: Editora NUPEM, 2021.

418 p. : il. ; PDF ; 3610 Kb.

ISBN 978-65-87507-13-2

1. Cinema. 2. Educação. 3. Pesquisa. 4. Ensino.  
I. Leite, Cesar. II. Omelczuk, Fernanda. III. Rezende, Luiz  
Augusto. IV. Título.

CDD: 371.39

Letícia Corrêa Dias



# SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| Apresentação   |            |
| <b>Cinema-Educação: políticas, fronteiras e poéticas</b><br><i>Cesar Leite, Fernanda Omelczuk e Luiz Augusto Rezende</i>   | <b>13</b>  |
| Prefácio – Rosália Duarte  | <b>33</b>  |
| Parte 1 - <b>O Cinema e suas Pedagogias</b>  | <b>39</b>  |
| O Cinema Negro de Zózimo Bulbul enquanto pedagogia<br>decolonial: outras corporeidades, estéticas e histórias<br>na formação de professores<br><i>Fábio José Paz da Rosa</i> | <b>41</b>  |
| Infância e cinema: outra perspectiva para o corpo<br>na escola<br><i>Karine Joulie Martins</i>   | <b>63</b>  |
| A pedagogia do dispositivo: pistas para criação<br>com imagens<br><i>Fórum Nicarágua</i>   | <b>85</b>  |
| Uma pedagogia da montagem: a instância pedagógica<br>no ensaísmo<br><i>Álvaro Renan José de Brito Alves</i>  | <b>105</b> |
| Notas para uma educação do olhar: pedagogia<br>Farockiana<br><i>Luís Flores</i>  | <b>129</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Parte 2 - Curadorias Educativas<br/>e Políticas Transdisciplinares</b>                                | <b>157</b> |
| Da literatura ao cinema: como pensar as artes<br>produzidas para a infância?<br><i>Fernanda Omelczuk</i> | <b>159</b> |
| Experiência e memória Cinematográficas na partilha<br>de uma Curadoria<br><i>Ana Paula Nunes</i>         | <b>185</b> |
| Distribuição educativa: Cinema brasileiro, devolução<br>e universidade pública<br><i>Cíntia Langie</i>   | <b>205</b> |
| Cinema e Educação em Direitos Humanos:<br>um encontro necessário<br><i>Alexandre Silva Guerreiro</i>     | <b>223</b> |
| 1968: Paulo Emílio, o diabo solto, a tolice<br>e os incentivos<br><i>Adriana Fresquet</i>                | <b>243</b> |

|  |                |
|--|----------------|
| <b>Parte 3 - Concepções, estéticas e investigação</b>  | <b>273</b>     |
| A experiência estética: uma proposta para<br>o campo do cinema-educação<br><i>Eliany Salvatierra</i>   | <b>275</b>     |
| A arte de domar cavalos em filmes<br><i>Gustavo Jardim</i>   | <b>297</b>     |
| Saber que o outro me pensa: comentários sobre<br>estética e política do documentário e educação<br><i>Isaac Pipano</i>   | <b>329</b>     |
| <i>O Parque</i> , um ponto de inflexão na relação entre<br>cinema e educação no século 20 e a transformação<br>do estatuto do observador<br><i>Marcio Blanco</i> | <b>353</b>     |
| Trajetória de pesquisa sobre cinema e educação<br>por meio do conceito de endereçamento<br><i>Luiz Augusto Rezende</i>   | <b>375</b>     |
| <br>Resumos  | <br><b>397</b> |
| <br>Sobre os autores   | <br><b>409</b> |
| <br>Pareceristas   | <br><b>415</b> |



# CINEMA-EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, FRONTEIRAS E POÉTICAS

Cesar Leite

Fernanda Omelczuk

Luiz Augusto Rezende

No momento presente, ou mesmo poderíamos dizer, em qualquer tempo presente, conviveremos com formas distintas de ver e viver a vida. Convivem distintas gerações, distintas ideias, distintas e distantes experiências com o pensamento e com os afetos. Con-viver com a diferença tem sido um exercício diário, em tempos sisudos ou carregados por sensações tão díspares e distantes, a diferença vem sendo arquitetonicamente anulada ou mesmo, muitas vezes, aniquilada.

No Brasil, vivemos tempos complexos, difíceis, nos últimos anos temos sido assolados por golpes que operam nas Políticas Públicas e talvez mais marcadamente nas micropolíticas que atuam diretamente nas instituições, nas corporações midiáticas, nas práticas dos distintos poderes que criam as mais plurais formas de crises em nossas formas de convívio. Podemos aqui, quem sabe, incluir uma ideia de convivência entre distintas gerações, entre distintos modos de estar no mundo, distintas atividades e práticas no/do cotidiano, distintas áreas de e dos conhecimentos. Se por um lado os ditos

‘lugares de fala’ por vezes garantem conquistas e apontam caminhos, criando políticas que potencializam espaços antes renegados para as minorias, em outros momentos podem também criar fronteiras que separam pessoas, grupos sociais, áreas de saberes.

Neste cenário, de tantas matizes que convivem vale destacar esforços frequentes de e em distintos espaços sociais de produção do novo, de produção de um mundo ainda porvir, de um espaço onde possam conviver e se expressar diferentes estéticas e políticas de sensibilidade, do desejo, do pensamento e de ações no mundo. É nesse anseio que um efetivo encontro entre duas importantes áreas do conhecimento começa a criar mundos, inventar novas perspectivas, acionar novos campos... O encontro que nos referimos é entre o *cinema e a educação*.

Depois de mais de uma década efetiva de pesquisas, estudos, reflexões, emergem movimentos frequentes e organizados em diferentes entidades, como a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a Socine (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual), de discussão acerca de encontros possíveis entre cinema e educação. No caso específico da Socine, no início da última década, uma série de trabalhos na interface foram propostos e apresentados pulverizados em diferentes grupos de trabalho, e no ano de 2016 é realizado o primeiro Seminário Temático Cinema e Educação, com um propósito claro de pensar as fronteiras entre essas duas áreas de conhecimento. Porém, a fronteira aqui, para além de uma perspectiva que separa e cria dois mundos

distintos, identitários e povoados por lugares de fala, é a fronteira como margem tênue e sensível, linha imaginária, que liga, que conecta, que aproxima.

No contexto desta proposição, a amplitude de trabalhos, que vai criando novos olhares para o cinema e também novas perspectivas para a educação, foram acenando para um campo de discussões que exige de nós uma 'educação do olhar' e a criação de uma política-estética diante da vida, nesse contexto, em que tanto o cinema, com sua perspectiva artística e cultural, como a educação, com seus propósitos de criação de mundos, acabaram sendo objeto de ostensivos ataques para aquilo que se configura como práticas políticas e exercícios de poderes em nossa sociedade.

Procurando encontrar um campo onde alguma visibilidade possa ganhar contorno, apresentamos aqui este livro que se coloca como um conjunto compositivo entre uma multiplicidade de vozes, de olhares, de sensibilidades, conjunto de parte dos trabalhos apresentados nos últimos dois anos (2018 e 2019) no Seminário Temático de Cinema e Educação da Socine.

O livro está dividido em três sessões: *O cinema e suas pedagogias; Curadoria Educativa e Políticas Transdisciplinares; e Concepções, Estéticas e Investigações*. Em cada uma delas, o cinema é matéria central a partir do qual a educação é pensada e imaginada. Assim, cada autora, autor e texto ao seu modo, elabora um pensamento-cinema sobre a educação e também um pensamento-educação sobre o cinema, onde juntos formam uma trama de

diferentes exercícios com as imagens, suas pedagogias e a educação no Brasil.

A sessão de abertura *O cinema e suas pedagogias* traz cinco artigos que se aproximam na sensibilidade de perceber em diferentes práticas e gestos com e do cinema, pedagogias que atravessam políticas e poéticas. Ao se debruçarem sobre as imagens e suas artesanias, em diferentes campos de atuação e com diferentes interlocutores, ampliam nosso olhar sobre possibilidades descolonizadoras, multissensoriais, criadoras, poéticas e revolucionárias do cinema e suas pedagogias.

O artigo de Fábio José Paz da Rosa, que abre esta sessão, compartilha a pesquisa de uma prática em cinema-educação junto à formação de professores e à exibição do cinema negro de Zózimo Bulbul. Trata-se, nesta experiência com o cinema e com a educação, de afirmar as afro-epistemologias negligenciadas pela pedagogia eurocêntrica que domina não só os currículos nacionais, mas também nosso cinema. Desenvolvendo conversas com a turma e análises das percepções das e dos estudantes na visualização do filme *Alma no olho* (1973) o autor argumenta que as imagens deste filme trazem em si uma pedagogia decolonial. Para isso, desenvolve três categorias no diálogo com as imagens: a corporeidade, a ancestralidade africana e uma reflexão histórica a contrapelo. A performance do ator-diretor em cena, carregada de texturas e intensidades, evoca memórias e experiências que são desmembradas em três exercícios com a turma:



análise da criação, o que vemos, como vemos; o que faríamos de diferente; e conversas sobre os afetos que o filme provoca.

Trata-se de um texto corajoso e generoso do autor, pois nos mostra uma pedagogia do cinema no ato de seu acontecimento, com os riscos e aberturas que essa experiência com a imagem em sala de aula está sujeita. O modo como Fábio Rosa narra nos permite vê-lo em cena como professor e educador audiovisual, o que faz do texto um convite a imaginarmos juntos outras propostas de formação, outros cinemas, outras pedagogias e especialmente outros mundos.

Se no artigo de abertura é um corpo exibido na tela que nos provoca, no artigo seguinte são os corpos das crianças, que fazem e expectam o filme, que servem de referência para uma pedagogia multissensorial, nos lembrando que o cinema não se reduz ao sentido visual. As crianças interagem com as imagens querendo tocá-las, rasgá-las, interferir nelas. Corpos que se movimentam por territórios até então pouco percorridos permitem vislumbrar no cinema uma pedagogia cinética.

Desenvolvendo uma reflexão acerca do lugar do corpo na escola ocupada pelo cinema e por filmes produzidos pelas crianças e vistos juntos, Karine Joulie Martins aborda gestos, falas e movimentos que emergiram em um processo de pesquisa com crianças no fazer cinema e sua exibição. Trata-se de uma análise de conexões entre o cinema, a educação e a infância, no diálogo com dois filmes produzidos no contexto do *Projeto Cinema na Escola: Construindo Espaços de Cidadania*, desenvolvido entre 2016 e 2017 em Florianópolis.

Na análise da autora, o cinema na escola, especialmente em seu sentido expandido, em sua infância de cinema, opera concedendo transgressões, historicamente determinadas nos modos adultocêntricos de ocupar o território escolar, modos de transitar por ele, de se relacionar e aprender. A câmera autoriza a entrada em espaços antes proibidos, fazendo-se gesto de liberdade diante da condição de imobilidade para o corpo nas salas de aula. A câmera desvela hierarquia de saberes, pautados na escrita, relevando alunos e saberes habitualmente subestimados.

Outra realidade escolar, portanto, vai sendo engendrada com o cinema, com o cinema se fazendo uma pedagogia que não é da ordem da transmissão e da solução, mas uma pedagogia problematizadora, que tensiona e redesenha o mundo imediato. Este também é o argumento a partir do qual o terceiro artigo desta sessão, escrito pelo coletivo Fórum Nicarágua, parte para desenvolver a noção de dispositivo no trabalho do cinema com a educação.

Percorrendo três momentos diferentes da noção de dispositivo e o situando então como um operador político-metodológico nas práticas de cinema e educação, o terceiro texto nos apresenta oito gestos que expressam uma pedagogia do dispositivo, especialmente presente nas ações que orientaram o trabalho do projeto *Inventar com a Diferença: Cinema, Educação e Direitos Humanos* em sua primeira edição em 2014. São eles: Grupo; Cultura Cinematográfica; Só há certo; Plano, planos, desvios; Destexto; Documentar; Não tema; Política do esbarrão. A perda da centralidade do realizador, expressa no exercício

de *desassinatura* do próprio artigo em questão; os encontros, situações e ritmos como pontos de partida para a imagem, são algumas regras para um jogo inventivo que força o pensamento a transitar pela invenção artística e subjetiva.

No entendimento de que a própria pedagogia compartilha algo de dispositivo, já que a pedagogia também produz uma realidade, o dispositivo é tomado como uma disposição para criar, como uma catapulta de invenção, sempre imprevisível e aberta. Invenção que nunca começa do nada, que não se resume a romper com a folha em branco, e que não se confunde com produção capitalística. A criação só é possível, nos adverte o coletivo, se não criar for possível.

Com o texto seguinte, de Álvaro Renan José de Brito Alves, reconhecemos no cine-ensaístico alguns gestos desta pedagogia do dispositivo apresentados pelo Fórum Nicarágua, especialmente no que tange à abertura para o acaso e às dobras que podemos escavar na imagem com o pensamento. Vislumbrando formas de combate à experiência massiva das imagens e sons que a vida contemporânea está submersa, Álvaro Alves faz uma aposta no trabalho com filmes-ensaio.

Analisando gestos cinematográficos comumente presentes nestes cinemas, como a interrupção, a pausa e a repetição, o autor defende que os modos de operação intervalar da passagem das imagens nos filmes-ensaios instauram na própria imagem o seu *momento pensante*, capazes de criar um outro tempo e experiência. Estes filmes, portanto, são uma ferramenta pedagógica crítica

privilegiada contra generalizações e naturalizações do uso de imagens pelas mídias tradicionais e digitais, além de uma pausa em meio ao excesso visual e sonoro. Em sua opinião, este é um ponto fundamental para uma pedagogia do olhar por meio da prática ensaística: que se *volte o olhar* para a imagem, e a *escuta* para os ruídos e para o som.

Para encerrar esta sessão, o texto de Luís Flores nos traz reflexões políticas e estéticas, logo pedagógicas, sobre a obra artística de um cineasta pouco conhecido no campo do cinema e educação, Harun Farocki, nascido em 1944 na pequena cidade tcheca de Nový Jičín. Se debruçando sobre as mídias em suas diferentes manifestações (objetos bélicos, simuladores, propagandas, modelos gráficos, robôs, algoritmos, vídeo, câmeras de vigilância, mísseis teleguiados, entre outras), o cineasta, em um exercício de montagem, reorganiza imagens variadas produzidas por estes diversos aparelhos a fim de revelar entre elas vínculos insuspeitados, até então tomados como verdades incontestáveis e representações fiéis do real.

Analisando alguns de seus filmes, como *Fogo que não se apaga*, *Reconhecer e perseguir*, *Histórias de ninar*, o programa televisivo *Moderadores na televisão*, dentre outros, Luís Flores identifica nas diferentes estratégias de montagem e filmagem do artista, uma postura de investigação da organização midiática do mundo humano, com ênfase nos mecanismos que produzem a estrutura da realidade em suas diversas instâncias. Em sua opinião, a cada diferente intervenção do diretor, a cada filme, aparece uma peça nova para remontar o quebra-cabeça do poder.

Assim, Luís Flores reconhece na obra de Farocki uma contra-pedagogia que subverte o modelo explicativo de ordenação e adaptação do sujeito ao mundo via imagens que condicionam e reafirmam a lógica do poder. O cineasta faz um confronto direto com essa organização, denunciando a presença dos aparelhos de poder intrincados nas imagens mais banais que testemunham nosso cotidiano reivindicando um discurso de verdade. Trata-se, assim, de aprender a desconfiar das imagens, para desconfiar também do poder disciplinar que institui as pedagogias capitalísticas.

A noção de curadoria educativa emerge como tema central da segunda seção do livro: *Curadoria Educativa e Políticas Transdisciplinares*. Nela encontramos um conjunto de textos que se colocam quanto a algumas das diversas potencialidades da relação cinema-educação, por meio de pesquisas que tratam da curadoria fílmica. Nesse conjunto de textos, a ideia de curadoria educativa se relaciona à de “ação cultural”, como construção da consciência do olhar, como análise dialógica sobre determinado tema, como formação de público para os filmes realizados no País, como aprendizagem estética e inventiva, e como potência da crítica de cinema num país desigual. Para além da educação curricular ou do ensino estritamente escolar, essas definições apontam para outras interfaces, margens e contatos entre cinema e educação, que se prolongam em um pensamento sobre como o “educativo” se encontra também colocado em diversas dimensões das vidas dos sujeitos e das

ações que eles produzem sobre si mesmos e sobre os outros, para além daquelas relacionadas ao ensino formal.

Entre essas questões, a noção de curadoria educativa se coloca em oposição à instrumentalização do cinema pela educação ou pelo ensino, ultrapassando uma definição de curadoria apenas como escolha das melhores e mais adequadas obras para o ensino e a formação do olhar, ainda que essa seja uma dimensão inerente da prática curatorial.

Nesse sentido, a noção de curadoria educativa é discutida, no artigo de Fernanda Omelczuk, em um aspecto conceitual que confere ao leitor um primeiro horizonte para acessar a abordagem dos autores subsequentes. A partir de uma reflexão sobre como nossas sociedades definiram historicamente o que é o “infantil”, a autora identifica práticas de produção cultural para a criança, quase sempre respaldadas por uma versão do que é o educativo, e atuando na produção de uma subjetividade infantil, em cada época. A autora problematiza, assim, como essa subjetivação promoveu, principalmente por meio do qualificador “infantil”, uma forma de controle da criança, de favorecimento e naturalização de um comércio de produtos “especialmente desenhados” para a criança e das diversas ortopedias que lhe são impostas em um movimento de formação, educação, alfabetização, normalização. Segundo a autora, “precisamos, então, romper com a infância como mero adjetivo de produtos, que facilitem a integração da criança em um mercado de consumidores”. Longe de propor a indistinção entre as produções

culturais infantis e as “não-infantis”, o que preocupa a autora é saber como essas produções têm sido feitas, segundo que concepções humanas e estéticas sobre quem é a criança. Para além disso, a autora reafirma a necessidade de produzir para as crianças, mas redefinindo o que se diz e o que se quer como “educativo” nessas produções.

Mas como o cinema pode atuar junto às crianças, de forma educativa-emancipadora, e não ser simplesmente um instrumento de padronização e conformação da subjetividade infantil? A resposta trazida por Ana Paula Nunes, em seu artigo, nos traz de volta à noção da curadoria educativa. A autora relata a experiência de uma curadoria coletiva de filmes, na produção e organização de uma mostra de cinema para o público infanto-juvenil, articulada a um programa de formação de jovens graduandos. No âmbito da mostra, a autora discute que o educativo não são os filmes em si, isoladamente, mas a própria proposta de curadoria. Ou seja, educativo é o gesto de colocar blocos de imagens-sons (filmes, vídeos, animações) em associação, em contiguidade, em choque, de forma a promover a construção conjunta do conhecimento de uma maneira especificamente cinematográfica. Por outro lado, educativo não apenas para o público da mostra, a quem se apresenta a proposta de curadoria, mas também para os estudantes envolvidos na sua concepção e organização, porque eles são desafiados a construir essa proposta de forma a promover uma diversidade de olhares e a reconquista do espaço público. Esses conjuntos de filmes, unidos por um mesmo tema ou por um olhar que questiona seu público e seus

organizadores a respeito de uma questão, constituem um panorama de referências e formalizações tangíveis sobre esse tema-questão, que enlaça a criticidade à afetividade no público, fazendo o “educativo” ir além de sua formalidade escolar.

Do texto de Cíntia Langie, nos chega um olhar, raramente lançado em nosso País, sobre a importância do circuito cinematográfico universitário, frequentemente tornado invisível por seu caráter minoritário. As salas de cinema que compõem esse circuito, apesar de numericamente restritas, têm pautado sua programação, segundo a autora, por uma “distribuição educativa”, que se orienta por alguns princípios. Primeiramente, trata-se de fazer chegar ao público obras de menor circulação, mas de relevância artística e cultural, especialmente da produção nacional. Mas, além disso, busca-se também relacionar essas obras mais diretamente com o conhecimento, por meio da promoção de debates e mostras que se colocam como paratextos que amplificam e desdobram o seu alcance para além dos muros das universidades. Como relatado na pesquisa, as diversas salas universitárias têm assumido claramente um viés político e formador de público especialmente para o cinema brasileiro. Por terem estrutura própria e não estarem submetidas ao mercado, e por terem uma missão educativa intrínseca, no que se refere, por exemplo, à pesquisa e à extensão, essas salas podem se manter independentemente das restrições à circulação de uma diversidade maior de obras que o circuito comercial impõe. Essa presença, essa “generosidade da devolução”, nas palavras da autora,



já é educativa por ser marcada pela “ousadia de vasculhar, selecionar e apresentar uma curadoria propositiva, engajada”, e por “expandir o universo de referências, dar espaço para aquilo que nem sempre está circulando”.

Ainda ocupando-se da curadoria educativa, o artigo de Alexandre Guerreiro questiona como a relação entre cinema e educação se enriqueceria ao se aproximar das preocupações próprias da luta pelos Direitos Humanos. O autor se pergunta: quais são os efeitos do encontro entre cinema e educação para as noções de curadoria educativa e de formação docente? Para Guerreiro, o cinema e os direitos humanos, retirados das amarras disciplinares ou curriculares, que instrumentalizam o ensino e a sala de aula, podem ser promovidos a artífices da “alteridade no espaço escolar”, da “quebra das relações hierárquicas” e do “redimensionamento dos espaços” marcados pela imobilidade e pela rotina. Esse encontro pode fazer com que a experiência com cinema na escola carregue uma potência transformadora, especialmente das visões distorcidas sobre os Direitos Humanos, porque desconectadas de um olhar circunstanciado e histórico sobre o mundo. Segundo o autor, “o cinema, permeado pela educação em direitos humanos, ganha outros matizes”, numa abordagem que se coloque simultaneamente de forma ética e estética.

Encerrando essa sessão, o capítulo de Adriana Fresquet nos traz, na releitura de textos do crítico e pesquisador brasileiro Paulo Emílio Sales Gomes, a imagem-chave do que poderíamos chamar

“curador educativo”, o crítico de cinema que realiza, em sua obra, um olhar sobre o cinema inseparável de um olhar sobre o país que produz esse cinema. Ao discorrer sobre o caráter educador da perspectiva de Paulo Emílio, sobre “a força crítica e criativa do seu pensamento”, Adriana Fresquet aponta as marcas pedagógicas da escrita de Paulo Emílio. Entre elas, destaca-se o compromisso do crítico com o próprio trabalho crítico concebido como eminentemente educativo, porque formador e indagador. Adriana Fresquet nos mostra, em três textos do ano de 1968, porque podemos afirmar que Paulo Emílio “fazia do jornal uma sala de aula”, e levava um compromisso ético com a formação do olhar para além do contexto acadêmico.

Ao vislumbrarmos, por meio do artigo de Adriana Fresquet, a ideia do curador educativo, podemos retornar ao conceito de curadoria e tentar redefini-lo ou ampliá-lo à luz dos textos que compõem essa seção do livro. Em sua diversidade de acepções e de usos, encontramos no termo “curadoria” alguns indicadores que nos remetem a um conjunto de ações: organizar uma exposição, ter a custódia de uma coleção de obras ou objetos, definir o conteúdo de uma exposição, adquirir, pesquisar, conservar, documentar, expor, comunicar e, enfim, educar. O trabalho de um curador deve integrar essas ações no que se refere a um objetivo. No entanto, por ser educativa, essa curadoria opera em dimensões mais amplas e entra em disputas com noções socialmente normalizadas, tais como as de infância, distribuição, alfabetização. Talvez por isso não pareça ser possível fechá-la em torno de um objetivo, e talvez por isso sua

dimensão educativa, portanto histórica e epistemológica, não pare de desafiá-la a transgredir os limites do próprio educativo.

Na última sessão do livro, *Concepções, Estéticas e Investigações*, temos um compilado de textos que compõem ideias acerca de concepções, estéticas e pesquisas no campo do cinema-educação. No primeiro texto Eliany Salvatierra nos apresenta a experiência estética como uma proposta para esse campo. Na visão da autora, o cinema, como campo de reflexão filosófico, produção e análise, já está presente desde seus primeiros passos na produção e nas primeiras exposições dos irmãos Lumière. De lá pra cá, e com o desenvolvimento tecnológico e com as multivariadas formas de acesso tanto aos conteúdos (os próprios filmes) como aos recursos de exibição e reprodução, o acesso a filmes por escolas ganhou outra abrangência e os filmes entraram efetivamente nas salas de aula.

Políticas Públicas e ampliação dos acessos à televisão, à Internet e à World Wide Web – que em português significa “rede de alcance mundial” –, tornaram mais acessíveis as produções cinematográficas e contribuíram com o campo emergente e, principalmente, na formação de educadores e educadoras audiovisuais. Desta forma, e partindo da ideia que o campo do ensino das artes e do cinema-educação permitem pensar a ideia de experiência estética como fundamento para trabalhos no campo do cinema-educação, o texto discute o seu papel na educação básica.

Na sequência encontramos o provocante texto *A Arte de Domar Cavalos em Filmes*. Gustavo Jardim opta por, no lugar de se ater a

questões do gênero, técnica ou temática cinematográfica, fazer uma busca do que ele chama de *figuras do tempo*, que revelam regiões cinematográficas na medida do reconhecimento da relação entre a natureza temporal e a ativação dos afetos pelos filmes. Pois, segundo o autor, “se o cinema permite uma forma de criar o tempo, suscita a seguinte pergunta para a educação: como ele se relaciona com os nossos tempos? O interesse está em uma dupla direção da expressão “nossos tempos”. Primeiro, na que diz respeito ao contemporâneo, sendo algo do tempo em que vivemos; e outra, que toca as singularidades, ou seja, tomada com base em uma referência espacial, o tempo que se forma com as relações entre os corpos presentes em um determinado espaço. Procura-se uma confluência na qual a História se mistura com as substâncias das presenças, diluindo a matéria de nossa experiência na sua composição, abrindo espaço para esculturas fílmicas que ligam o tempo a um estar no mundo”. O investimento do autor é provocante.

O texto seguinte, de Isaac Pipano, nos coloca diante de uma experiência de pensamento que desmonta os sistemas de certa forma normativos dos documentários, ressignificando instabilidades de lugares fixos, identitários e imutáveis, e nos coloca diante de uma perspectiva em que podemos apostar na ideia de que o outro nos pensa. Trata-se, então, de um ensaio que trabalha a partir da temática documental, que promove uma experiência de pensamento, um exercício de reflexão que lança pistas em torno das posições dos sujeitos na tessitura fílmica, procurando entender a “produção dessas

imagens que porta em si um sentido próprio à educação e à circulação do saber, sem se tratar necessariamente de um cinema com fins exclusivamente educativos ou pedagógicos. Como se fosse possível, a qualquer cena do documentário, compreendê-la como um problema geral da educação, ao imaginarmos os lugares desejados para aquelas pessoas que fazem as imagens, aquelas que as veem, aquelas que materializam seus corpos nas telas e as formas de produção do saber entre as partes”. O texto faz um percurso que abre várias possibilidades para pensar, operar e se colocar nos entres do cinema e da educação.

Preocupado com posições do que usualmente pensamos como o “observador”, Márcio Blanco, no artigo seguinte, toma alguns eixos para pensar questões relevantes na interface entre o cinema e a educação. Entre esses eixos que transversam um ao e no outro, toma o curta *o Parque*, o primeiro filme a ser realizado, em toda a sua etapa, por alunos de uma escola pública no Brasil dentro de um curso de introdução ao cinema, inaugurando uma nova perspectiva de aprendizagem por meio de imagens e sons na educação, e mais especificamente na escola, redefinindo a própria natureza educativa do cinema na educação. Assim, o texto de Blanco objetiva mapear algumas das condições para importantes transformações na relação cinema e educação. “Os múltiplos processos que se expressam nos dois modos de relacionar cinema e educação – exibição e produção – são os mesmos implicados nos processos de subjetivação dos indivíduos envolvidos neles”.

Por fim, Luiz Augusto Rezende nos apresenta o texto *Trajatória de pesquisa sobre cinema e educação por meio do conceito de endereçamento*. O autor desenvolve uma síntese do trabalho de pesquisa sobre o uso de vídeos e filmes na educação, estudo que vem sendo desenvolvido há mais de uma década junto ao Laboratório de Vídeo Educativo do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, na UFRJ. A proposta é apresentar o processo de construção de uma “forma específica de pesquisar a relação Cinema e Educação em contextos concretos de uso e produção de obras audiovisuais, o campo do ensino básico e superior de Ciências e Saúde”. Sobretudo, encontramos no texto uma preocupação com a formação profissional na área de saúde. O texto caminha por diversos campos e aportes teóricos e conceituais, sobretudo por procurar encontrar questões que paulatinamente surgem durante o processo. Para tanto, o texto trabalha centralmente com dois desses conceitos, endereçamento e reendereçamento, que para além do que no texto se apresenta pode ser pensado de um modo geral para a educação.

Finalmente podemos encontrar aqui, neste livro, uma força. Não a força de esclarecer, explicar, propor formas, modos de pensar as fronteiras entre cinema e educação. Mas, quem sabe a força da mudança de um signo, que nos ajuda a ler e a pensar a presença do cinema na educação e desta no cinema, uma necessária relação de escuta entre esses dois espaços tão distintos, tão distantes e tão próximos. O que encontramos nesse livro é que a afirmação de uma pluralidade se faz presente e cada texto, em cada detalhe, o livro vai

ganhando os enredos daquilo que entre o cinema e a educação produz afirmações, potências, experiências, produz um extracampo que povoa de forma sensível o campo destas duas áreas do conhecimento. Fica aqui o convite.





# PREFÁCIO

*Cartilha da cura  
As mulheres e as crianças são as primeiras que desistem de afundar  
navios.  
(Ana Cristina César, “A teus pés”)*

De políticas e poéticas é feito este livro, a muitas mãos, enfrentando tempos de dor e obscurantismo. Na mais avassaladora crise sanitária da modernidade, um vírus silvestre contaminou os seres humanos, com impressionantes níveis de transmissibilidade, causando um gigantesco número de mortes e, ao mesmo tempo, denunciando os efeitos nefastos do capitalismo neoliberal e da desigualdade sobre a vida humana e sobre o planeta. Imersa nessa crise, a sociedade brasileira assiste, perplexa, ao horror de um governo que se empenha em promover a morte, destruir a ciência, estimular o ódio e maximizar, como nunca antes, o poder do grande capital.

Vivenciamos, neste momento, o que Walter Benjamin havia definido, nos anos 1930, como “nova barbárie”, fruto da pobreza a que foi reduzida a experiência, que nos torna incapazes de narrar. Falamos

de cultura, afirma Leandro Konder<sup>1</sup>, mas não sabemos impregnar “a rudeza de nossas vidas” e o mundo com os valores que professamos em nossos discursos. Mas assim como constata a barbárie, Benjamin nos incita a enfrentá-la, diz Konder, com as armas que nos restaram. Argumenta que o filósofo não dirigia sua crítica aos que já estavam lutando, mas “aos que não conseguiam tomar a decisão de atuar, na prática [...] por não se sentirem devidamente preparados para a ação”.

Não dispomos dos conhecimentos imprescindíveis, adequados ao aperfeiçoamento do projeto transformador? Nossa consciência teórica se sente tosca, insuficiente para nos guiar na luta? Não importa: precisamos agir. Nossa pobreza não é razão para ficarmos parados; temos de nos contentar com pouco e empreender algo. Se não tomarmos iniciativas, aí, sim, é que o arcaico estará sempre se infiltrando na nossa consciência, eternizando a barbárie. (Leandro Konder, Walter Benjamin: marxismo da melancolia, p. 81).

Sim, precisamos agir. Política e poética são nossos espaços de contraposição à barbárie. Não por outra razão, contra ambas se voltam, frequentemente, os discursos autoritários e os fundamentalismos religiosos. Argumentação, comunalidade e sensibilidade são nossas armas!

É antiga a afirmação, muitas vezes repetida, de que não nascemos humanos, nos tornamos humanos na linguagem, na fabricação de artefatos, na transformação da nossa realidade e,

---

<sup>1</sup> Todas as citações a Leandro Konder, neste texto, referem-se ao livro Walter Benjamin: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

sobretudo, na transformação de nós mesmas/os, pela *práxis* (reflexão teórico-crítica sobre a prática). Somos biologicamente sociais, dirão os que compartilham desta tese, e na experiência na *pólis*, entendida como espaço de interlocução entre iguais para o bem de todos, constituímos nosso pensamento e construímos as condições necessárias a nossa humanização. Surpreende que essa perspectiva, tantas vezes evidenciada em nossa trajetória como espécie, ainda precise ser reafirmada como argumento teórico na resistência à barbárie. A *pólis* é o lugar simbólico da disputa de ideias, da ética, do exercício da virtude, em prol de uma sociedade que incorpora as potencialidades de todos para atender a todos, em suas necessidades.

Surpreende, portanto, que tantos seres humanos ainda acreditem que a política deve servir somente para assegurar a alguns o poder de explorar e subjugar os outros, maximizando os lucros de poucos com a miséria de quase todos. E é ainda mais surpreendente que tanto os que são submetidos a essa lógica desumanizadora, quanto os que a observam e analisam com as ferramentas da teoria (cuja origem etimológica se encontra em *teoro*, “aquele que vê”) sejam incapazes de impedir que prevaleçam as ações e discursos que incitam em nós o pior de nós, e de se contrapor a isso gestando, e pondo em movimento, um projeto transformador das relações humanas. Somos capazes de conceber uma nova sociedade. Essa é a expectativa que se associa à política nos textos que compõem este livro.

A cura está na *pólis*, mas somente se nela houver lugar para a *estesia*, a percepção sensível do mundo, que municia nossa

compreensão da realidade com elementos que a “razão desconhece”. Nossa sensibilidade nos torna capazes de enfrentar todos os desafios, dirá Leandro Konder, referindo-se a Benjamin. É nela que desenvolvemos a capacidade de experimentar a alteridade, que nos permite entender a percepção que o Outro tem do mundo, em seus próprios termos, conhecer suas dores e suas alegrias a partir de seu próprio ponto de vista. É também no âmbito da sensibilidade que sabemos quem somos. Como única espécie do planeta a ter consciência de si mesma, de sua própria existência e finitude, aprendemos a voltar nosso olhar para dentro de nós mesmos, configurando parâmetros para nos tornarmos melhores, trilhando os caminhos da sensibilidade através do principal artefato que ela nos permite criar: a Arte. Na Arte nasceu a poética, a mais nobre de todas as *technai*, segundo Aristóteles, não por ser fruto da ligação humano/divino, como defendia Demóstenes, mas porque nela se encontram a verdade e a sabedoria. A poética é a expressão estruturada da virtude e da beleza que existem em nós, a força que aplaca nossos impulsos egoístas e subsidia nosso compromisso com a vida e com a felicidade do Outro. Ela fala de nós, para nós, e nos humaniza. A cura está, então, em nossa capacidade de criar.

Os ser humano não apenas *pode criar*, “ele *precisa criar*”, diz Fayga Ostrower<sup>2</sup>, precisa dar forma às coisas para poder entendê-las, porque se faz perguntas. “Procurando resposta ante o misterioso fato

---

<sup>2</sup> A sensibilidade do intelecto. Rio de Janeiro: Elsevier/Campos, 1998, p. 260 e 262.

da própria existência [...] ao ‘por que’ e ao ‘como das coisas’, [o ser humano] tenta configurá-las, criando formas.” É disso que se trata o processo criativo, ela diz, de dar forma às coisas. A expressividade humana “existe na matéria [...] incorporada nas formas concretas e sensuais” de cada linguagem artística. Faiga questiona a possibilidade de interpretação da obra de arte a partir de explicações técnicas sobre a matéria de que ela é feita. Argumenta que os elementos que a constituem nada são, antes de serem ordenados em contexto formal, por isso estão fadadas ao fracasso quaisquer tentativas de compreender a forma a partir de sua origem material.

Com essa perspectiva olhamos o cinema: como resultado expressivo da incorporação de luz, som e palavra na forma de imagens que se movem. Analisamos essas imagens enquanto formas contextualizadas, cuja interpretação deve ocorrer no limite da linguagem que as constitui. Como artefato humano, a imagem se dá a ver ao mesmo tempo em que nos interroga. Como “outridade”, lugar simbólico onde um Outro se move, ostenta sua verdade diante de nós, para nós, enquanto nos desafia a dialogar com ela ou a sucumbir a ela.

Os filmes analisados neste livro são vistos como produto de criação artística. É desse ponto de vista que os autores buscam nas formas dadas em linguagem cinematográfica pistas para compreender as questões humanas sobre as quais essas obras se debruçam. Tomam-nas como objetos de memória e transcendência que, ultrapassando barreiras de espaço e tempo, oferecem elementos para pensar fronteiras e interseções, direitos humanos,

## *PREFÁCIO*

disciplinaridades e interdisciplinaridades, pedagogias e seus dispositivos, política e poética de negros, crianças e mulheres.

Neste ponto, retomo a Cartilha de Ana Cristina César para afirmar que há cura para a doença que acomete a espécie humana e que a transformou em predadora de si mesma, de sua dignidade, de sua vida e de sua beleza, paradoxalmente destruidora de sua própria casa (seja o corpo, seja a Terra). A cura está nas mulheres, primeiras que desistem de afundar navios, de queimar florestas e envenenar rios, de comprar armas e declarar guerras.

Cinema, política e poética serão femininos/feministas ou nada serão!

Rosália Duarte

Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2020

The background features a minimalist design with a large black cross-like shape in the top-left corner. A wide, light beige horizontal band spans the middle of the page. Below this band, there are several vertical and horizontal rectangular shapes in various shades of beige and tan, creating a layered, architectural effect. Two prominent vertical black bars are located near the bottom center of the page.

Parte 1

# **O Cinema e suas Pedagogias**





# O CINEMA NEGRO DE ZÓZIMO BULBUL ENQUANTO PEDAGOGIA DECOLONIAL: OUTRAS CORPOREIDADES, ESTÉTICAS E HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fábio José Paz da Rosa

## 1 O Cinema negro enquanto pedagogia decolonial

Zózimo Bulbul é considerado por muitos teóricos e cineastas o inventor do cinema negro brasileiro (ZITO, 2011; CARVALHO, 2012), pois esse artista multifacetado desenvolveu novas perspectivas de visibilidades corpóreas, históricas e estéticas capazes de potencializar as negritudes com seus conhecimentos ancestrais. A construção dessa referência se deve principalmente ao seu primeiro filme *Alma no olho* (BULBUL, 1973), no qual o cineasta reconstituiu a trajetória dos negros africanos vivendo em plena liberdade com suas culturas, como também o processo colonizador e a continuidade da opressão na diáspora afro-brasileira no período pós-abolição de 1888.

O cinema bulbuliano abriu novas concepções para se pensar o que viria a ser o Cinema negro na transição do século XX para o século XXI. Para alguns teóricos, o Cinema negro tem necessidade de se compor por artistas africanos e afro-brasileiros capazes de elaborar e produzir novas estéticas garantidoras do pertencimento étnico em uma perspectiva afirmativa (PRUDENTE, 2011; CARVALHO, 2005, 2012; SANTOS, 2013).

Nesse sentido, o Cinema negro, também, é desenvolvido em uma perspectiva pedagógica, porque, parafraseando Bulbul (2014, p. 63), “[p]retendemos interagir com a história e cultura ancestral deste continente (africano) para sabermos de onde viemos e abrir novos horizontes”. Essa intencionalidade do cineasta demonstra um caráter pedagógico para ensinar por meio das imagens reelaboradas pelas populações africanas e afro-diaspóricas. Afinal, essa categoria cinematográfica suscita “valores do contínuo civilizatório africano em que vínculos de sociabilidade e solidariedade” (SOUZA, 2011, p. 10) são estabelecidos tanto aos negros quanto aos não negros. No caso das sociedades negras, o contato com essa cinematografia permite o encontro com as ancestralidades e o reconhecimento das afro-epistemologias que as constituem de forma mais plena enquanto negras, principalmente no Brasil, um país marcado pelas desigualdades raciais. Aos não negros, as aprendizagens adquiridas por meio do Cinema negro condicionam-os a reconhecerem a história

das imposições de culturas eurocêntricas sobre as populações africanas e afro-diaspóricas presentes ainda hoje.

Esta perspectiva de ensinar por meio de novas imagéticas negras é compreendida nesta pesquisa por uma pedagogia decolonial por ser um processo educativo voltado às transmissões dos saberes e práticas sociopolíticas nos cotidianos e pelos movimentos dos sujeitos historicamente pertencentes às estruturas coloniais.

Segundo Walsh (2009, p. 27), as pedagogias decoloniais são construídas em “escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares”. Tais pedagogias, também, são insurgentes e buscam intervenções nos campos relacionados ao poder e rebelam-se ao discurso unívoco através da formação de intelectuais afro-americanos e indígenas. Bulbul constituiu-se em um artista-intelectual decolonial por meio do cinema para recompor os conhecimentos ancestrais antes apagados, uma vez que, através dessa arte, seria possível “continuar a contar as histórias antes contada pelos griots” (BULBUL, 2014, p. 57).

A Lei nº 10.639/2003<sup>1</sup> foi promulgada exatamente com o intuito de constituir o currículo escolar pelos saberes africanos e afro-brasileiros constantemente reivindicados pelo Movimento Negro. Nessa miríade, Miranda (2013, p. 102), fundamentada em uma

---

<sup>1</sup> Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira

perspectiva decolonial, considera a necessidade de ampliar as fronteiras epistêmicas do educar no contexto escolar, já que existe uma constante pedagogia produzida no meio midiático exigindo “recomposições epistêmicas”.

No caso desta pesquisa<sup>2</sup>, consideramos o espaço da formação de professores(as) essencial para questionar as epistemologias constituintes dos africanos e afro-brasileiros. Dessa forma, defendemos a urgência de pensar o ensino de História e Cultura afro-brasileira comprometido com a formação docente e com a produção de currículos e didáticas sensíveis às existências e vivências das populações negras.

Ao trazer essa perspectiva pelos olhares de Zózimo Bulbul, observamos e analisamos como os artistas e intelectuais negros ensinam. O primeiro conhecimento está fundamentado na corporeidade, a qual Bulbul (2104) ressignificou as imagens nas quais as negritudes se fazem presentes e existentes no mundo.

O reconhecimento dessa corporeidade fez o professor e estudantes questionarem e analisarem a trajetória dos povos africanos e afro-diaspóricos por meio da segunda categoria desta pesquisa: a estética fundamentada na ancestralidade africana.

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi desenvolvida no mês de junho de 2018, em uma disciplina eletiva, com a proposta de pensar as relações entre multiculturalismo e educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A experiência filmica apresentada neste artigo contou com a participação de 12 estudantes.

Por último, a categoria História passa a ser reconstruída por outras vozes, fundamentada nas oralidades narradas por meio da África presente em cada sujeito afro-diaspórico. Dessa maneira, como afirma bell hooks (2018), contar nossas histórias é o que possibilita a autorrecuperação política. Em *Alma no olho*, o posicionamento político é intrínseco ao corpo, primeiro espaço ao qual o filme nos apresenta como possibilidade para vir a ser pelo o que ainda não foi visto e enunciado.

## **2 Uma análise de *Alma no olho***

*Alma no olho* (1973) foi a primeira e uma das principais obras cinematográficas produzidas, dirigidas e interpretadas por Zózimo Bulbul. O curta-metragem, com duração de 11 minutos, realizado em preto e branco, apresenta Zózimo contando a trajetória dos povos africanos representando várias personagens somente pela expressão corporal.

Destaca-se, fortemente, o contraste da cor preta da sua pele no fundo totalmente branco do espaço onde ele encena diversas personagens. Na apresentação do título, vemos um plano desfocado escuro, com letras cursivas, em que visualizamos a expressão ALMA NO OLHO. Aos poucos, a câmera se afasta e, gradualmente, começamos a perceber as letras, que antes ocultavam justamente os olhos de Bulbul.

Seus olhos direcionam-se para a esquerda e a direita e, finalmente, encaram a câmera, penetrantes, causando um incômodo ao espectador. Novamente, volta a explorar com seus olhos em diferentes sentidos e um corte passa para a imagem inferior do rosto, desde o nariz até o queixo, quando é anunciada a dedicação do filme ao saxofonista negro afro-estadunidense John Coltrane<sup>3</sup>.

Os planos seguintes focam seu sorriso rapidamente transformado em gargalhada. A seguir, a câmera parece mergulhar na garganta, deixando mostrar todo o movimento da língua e da boca. Logo, um corte abre para um plano oblíquo e, depois, a lateral do seu rosto. Essa primeira personagem interpretada por Bulbul é a de um homem reconhecedor da sua corporeidade.

Em seguida, dois planos: um da axila e outro, o qual acompanha o suor das suas axilas, como uma substância que sai da alma e penetra os olhos. Outro corte nos leva a ver seus pés em movimento, quase parecendo uma caminhada sem sair do lugar. A câmera vai subindo e, ao mesmo tempo, o vocal da música, composta por Juno Lewis<sup>4</sup>, e os instrumentos intensificam seus ritmos. Logo após, adentra na música o saxofone de Coltrane. Nesse momento, enuncia-se o primeiro

---

<sup>3</sup> John Coltrane (1926-1967) foi um prestigiado saxofonista negro afro-estadunidense do gênero musical de jazz com quem Zózimo Bulbul mantinha uma forte amizade.

<sup>4</sup> Juno Lewis (1931-2002) foi um importante percussionista afro-estadunidense. Compôs, em parceria com John Coltrane, *Kúlu se mama*, música de fundo presente no filme *Alma no olho*.

estranhamento: o saxofone vai revelando um lamento esquecido pela primeira personagem.

Uma nova sucessão de planos apresentará uma segunda personagem trajada de vestimentas de uma realeza africana. As imagens da primeira personagem sem roupas vão se contrapondo às da segunda. A alegria dessa personagem, ao dançar bem vestida, é alternada, gradualmente, por planos de *closed* da primeira personagem, em que o rosto olha com uma expressão de suspeita para a câmera.

Ao mesmo tempo, a imagem da segunda personagem, em trajes de um rei africano, também, vai estranhando aquele homem antes livre e dono de si. A primeira personagem já não demonstra tanta alegria. Já o segundo, detentor de riquezas, agora, vibra e dança como se quisesse acompanhar ainda o som dos tambores.

A seguir, os planos da segunda personagem começam a se alternar com uma terceira personagem, também com trajes da realeza, no entanto, com uma expressão de julgamento daquela. A segunda personagem vai, aos poucos, se dando conta de que não tem mais motivos para demonstrar alegria. Ela mesma vai se estranhando, como se não reconhecesse mais seu corpo associado à liberdade ancestral.

Dessa forma, a personagem sai de cena e a câmera fixa a tela toda em branco. Em seguida, a personagem volta andando para trás com uma expressão de estranhamento e, finalmente, percebe o

cenário todo branco à sua volta. A partir desse momento, o som do saxofone de Coltrane se torna mais vibrante do que os outros instrumentos chegando ao ápice de sua performance: agora, a personagem está presa.

Uma imagem em *plongée*<sup>5</sup> mostra a personagem deitada no chão, com os braços abertos, procurando uma saída. Um corte passa para um novo *plongée*, onde vemos Bulbul em posição fetal, de frente, ocultando o rosto com os próprios braços. Ao abri-los, descobrimos que está preso a uma corrente branca. Sons dissonantes começam a tomar parte da cena, para, em seguida, ser emitido, quatro vezes, um apito lembrando os navios tumbeiros.

Agora, o saxofone se impõe sobre todos os instrumentos. Nesse instante, as alterações de planos dos figurinos e dos movimentos sucedem situações mais estereotipadas dos negros na sociedade brasileira: o lavrador, o jogador de futebol, o sambista, o pugilista e o ladrão. Essas imagens evocam em quais funções os negros poderiam estar após o processo da abolição. E mesmo quando existe a possibilidade de ascensão social, representados em outros planos pelo violonista e pelo intelectual, as correntes continuam a aprisioná-lo.

---

<sup>5</sup> *Plongée* é um termo francês, que significa, em português, “mergulho” e consiste em filmar um ator de cima para baixo. Tal técnica apresenta uma ideia de inferioridade do personagem em relação ao enquadramento total do plano.



Aos poucos, a última personagem vai abandonando cada uma das vestimentas brancas: paletó, camisa, calças, bermuda e sapatos. Então, regressa a primeira personagem caminhando em direção à câmera, levanta os braços e arrebenta as correntes. O corpo negro da primeira personagem vai, aos poucos, se aproximando da tela ao mesmo tempo em que o som dos últimos tambores vai diminuindo e se tornando mais espaçado. Toda a cor preta da pele de Zózimo ocupa a tela. A última personagem quebra os grilhões, mas ainda continua com as argolas nos pulsos e nos traz um questionamento: a escravidão acabou?

### **3 Análise criativa de *Alma no olho* no curso de Pedagogia**

Para desenvolver a construção de outras imagéticas corpóreas, estéticas e históricas por meio do filme *Alma no olho*, escolhemos uma disciplina eletiva do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tem como objetivo abordar as inter-relações do multiculturalismo e da educação. Um dos objetivos dessa disciplina, de acordo com a ementa, era propor desafios e potencialidades da educação multicultural. Nesse sentido, nossa pesquisa estava ao encontro dessa intencionalidade, porque as práticas multiculturais:

Descreve[m] as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em

comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade 'original' (HALL, 2003, p. 52).

No contexto dessa disciplina na qual foi realizada a experiência fílmica, constatamos essa multiculturalidade, pois, pelo caráter eletivo da disciplina, a turma era composta por estudantes de outros cursos além da Pedagogia, como Psicologia, História, Comunicação e Artes. Dessa forma, a diversidade de alunos negros e não negros possibilitou problematizações acerca do comum a todos e, principalmente, das diferenças que o filme suscitou no público.

Assistir a um filme em um grupamento plural e diverso pode disparar um gesto criativo ao promover o exercício de construção com outras possibilidades imagéticas. Assim, uma obra fílmica revela uma continuidade no pensamento de cada espectador de acordo com suas diferenças e posicionamentos no mundo. Bergala (2008, p. 130) apresenta a análise de criação não como uma finalidade em si, mas como passagem para outra coisa:

Essa outra relação que pode ser imaginada pelo espectador é o retorno ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas estavam quase atingindo o ponto de serem decididas: o último ponto em que os possíveis estavam abertos [...].

Esse último ponto, ainda não fechado, é onde encontramos outras possibilidades de imagens e sons de um filme reelaborado. Podemos dizer, junto com bell hooks (2018, p. 42): “Eu preciso recolher os pedaços e cacos de quem sou e começar tudo outra vez, transformada pela imagem”. Assim como juntar as peças dissociadas, como poderíamos imaginar um filme elaborado por meio de outras escolhas? Podemos dizer que

[as] escolhas parciais, que contribuirão para a criação desse objeto composto, são de natureza completamente heterogênea: uma escolha de cor, de entonação, de tal peça de vestuário age tanto na formação da imagem mental final (a que o espectador reconstituirá no decorrer do filme e carregará consigo após a projeção) quanto escolhas mais ‘linguajeiras’ – que são muitas vezes as únicas que a pedagogia se ocupa [...] (BERGALA, 2008, p. 145).

A primeira pergunta depois de assistir a um filme juntos refere-se apenas a saber qual foi a “travessia” do filme, o que viram, o que ouviram (BERGALA, 2008). Para isso, propomos aos participantes rever o filme e deter o olhar em uma imagem qualquer e perguntarmos: quais outras escolhas diferentes eles fariam em relação às realizadas para esse momento do filme como outras opções de luz, de cor, de narrativa, personagem? A partir desse exercício imaginativo, os estudantes puderam olhar para o filme não apenas

como algo dado e pronto, mas com uma brecha imaginativa de participação ativa no ato de ver.

Bergala (2008) denomina essas outras escolhas e as maneiras como podemos reposicioná-las determinadas pelo corpo. Dessa maneira, as escolhas criativas de um espectador podem ser, primeiramente, as elaborações de corporeidades interpretadas pelos sentidos. Da mesma forma como Bergala (2008), questionamos aos espectadores, em um primeiro momento, qual foi a “travessia” do filme, o que viram, o que ouviram:

**Estudante 1:** *Eu vi a história dos negros na diáspora, mas meio que, assim, os estágios da diáspora.*

**Professor:** *Estágios históricos?*

**Estudante 1:** *Acho que, a partir do momento em que ele está lá na mãe África, que ele, como negro, começa a ter o contato com o homem branco e, aí, ele é sequestrado, e, aí, todas as etapas e, parece que ele se liberta com a leitura de várias coisas, ele consegue o contrário.*

Esse primeiro diálogo entre a estudante 1 e o docente da disciplina coloca em primeiro lugar a questão de como o conhecimento é produzido. Ao lembrar um determinado plano de *Alma no olho*, no qual a personagem faz a leitura de um livro, inicia-se, nesse momento, uma tentativa de compreender a origem do conhecimento diaspórico:

**Estudante 2:** *Eu entendi um pouco diferente. Mesmo com a leitura, mesmo atingindo níveis do homem branco, ele [a personagem negra] permanece preso e só quando ele retorna para a cultura, que é o início da cultura africana, que ele consegue se libertar, mas, enquanto ele está com a roupa branca, ele permanece preso.*

A estudante 2, ao analisar o livro lido pela personagem, assim como os outros elementos totalmente brancos, interpreta sobre o acesso do negro aos bens intelectuais, que não libertam plenamente. Em seguida, os estudantes questionaram sobre o plano em que a personagem aparece com o livro, no qual pairaram dúvidas se as correntes estariam ou não em seus pulsos:

**Estudante 3:** *Mesmo que você esteja libertado numa sociedade eurocêntrica hegemônica, às vezes, você está acorrentado socialmente no sentido de você está preso a algo que não consegue te libertar em relação a isso. Mesmo que a corrente não esteja ali, mas, às vezes, eu me sinto acorrentada em alguns momentos.*

Ao mencionar a palavra “corrente” pela primeira vez, a estudante 3 faz um gesto com os braços representando a luta pela liberdade apesar de ela estar em ambientes culturalmente eurocêntricos, como a academia, e ainda sofrer com imposições culturais da mesma forma que as personagens do filme.

Ao narrar sua análise criativa, a estudante 3 relaciona os padecimentos e as tentativas de se libertar, também, presentes em si mesma, reconhecendo-se como mulher negra. Assim, ela reitera os gestos de acorrentar e, ao mesmo tempo, o desejo de se libertar:

**Estudante 3:** *Acho que a libertação é você se aceitar e [faz gestos circulares com mãos de baixo para cima tentando se libertar], nas suas origens, onde tudo começa, para você ter uma certa conscientização disso. Por mais que você tente se encaixar nesse padrão hegemônico, ele vai lá trás de onde ele veio, tudo mais, e consegue a libertação [gestos com as mãos em que se liberta das correntes], mas acho que uma libertação só das correntes, eu não sei, dos pensamentos, das atitudes, ainda está uma coisa liberta. Até hoje, [...] uma sociedade que vive acorrentada em tudo.*

A reflexão da estudante 3 remete à liberdade encontrada pela personagem final ao retirar todas as vestimentas brancas e ocupar o último plano até a tela ficar toda preta por meio da pele de Bulbul. Além disso, a estudante problematiza sobre a verdadeira libertação não somente restrita ao corpo. Para ela, essa emancipação se efetivaria por meio do pensamento, para que as negras e os negros não se mantenham “acorrentados” aos padrões ditados pelas sociedades eurocêntricas.

O professor da disciplina, ao continuar a proposta da análise criativa, também, compreendeu diferentes formas de como Zózimo

Bulbul pensou, pela estética do filme, em problematizar esta relação entre liberdade e opressão:

**Professor:** *Acho que, nessa linha, o que me chamou a atenção foi o contraste da figura negra com o fundo branco. O tempo todo é engraçado que ele cria um cenário [olhos para cima e, em seguida, coloca as mãos para o alto como se tivesse criando algo], um fundo que você não vê o chão. A sensação é que ele está flutuando, como se faltasse um chão, um lugar para pisar, se firmar. [faz um gesto com as pernas como se quisesse se estabilizar]... sem perspectivas. Uma opção dura, porque o filme preto e branco reforça essa realidade o branco ou preto. Você não vê muitas gradações. E, no final, é quando ele rompe as correntes é que ele vai ganhando o primeiro plano [abre os braços e como se quisesse ampliar o plano mencionado], ele vai acabando com o fundo branco, né? Que vai escurecendo, escurecendo, escurecendo. Aí, ele para com o fundo [paralisa os braços] branco.*

A análise criativa do docente, da mesma forma como a da estudante 3, volta-se para a personagem final, cuja imagem ocupa todo o cenário branco com sua pele preta. Dessa forma, o responsável pela disciplina foi sensibilizado ao fazer sua análise abordando a perspectiva do próprio negro determinante de sua história. Essa reflexão sinaliza a importância dos não negros, como no caso do docente, a compreenderem as celeumas inerentes às populações afro-brasileiras e suas emancipações pelas formas como estas almejam serem visibilizadas e ouvidas.

Exercitar a corporeidade, assim como fez o docente da disciplina, permite voltar ao estado de presença no corpo (HOOKS, 2013), para que se reconheçam nas populações negras outras epistemologias. Essas diferentes relações corpóreas entre professores e os estudantes de licenciatura nos levam a considerar a necessidade de “voltar ao corpo para falar sobre si mesmo como sujeitos da história” (HOOKS, 2014, p. 186).

No segundo momento da análise criativa, detemos o olhar em uma imagem qualquer do filme e perguntamos quais outras escolhas diferentes os estudantes fariam em relação às realizadas por Zózimo Bulbul em algum determinado momento do filme:

**Estudante 5:** *Acho que falar da história da escravidão sem falar da perspectiva da mulher negra, acho que é importante, acho que eu acrescentaria isso. É uma parada que tem suas nuances, é diferente. Em relação à carga de trabalho, não havia diferenciação e ainda tinha toda a questão sexual. Eu acho que eu acrescentaria isso [...].*

O estudante recorda a urgência de a História ser escrita por um viés epistemológico das mulheres negras. Ao questionar a ausência da mulher negra em *Alma no olho*, o estudante 5 problematiza uma das principais temáticas quando se trata das pedagogias decoloniais: a interseccionalidade, capaz de ampliar o espectro de produções epistemológicas sobre as populações negras entre gênero e raça. O docente, também, questiona a ausência do feminino negro nesse filme:



**Professor:** *Eu acho que ele poderia se representar de uma forma que não fosse tão masculina. Mantendo... mantendo essa ideia de que ele é o único ator. [...] Eu acho que poderia ele representar uma feminilidade de alguma forma. Acho o filme um pouco pudico, porque mostra a bunda do cara, mas não mostra o pau do cara. Poxa, chegou até aqui. Achei que rolou uma autocensura. Pudico no sentido de que não deixou degenerar a ideia de que havia um apelo sexual [...]*

**Estudante 3:** *Acho que, talvez, se fosse uma mulher mostraria tudo.*

Para o docente, a masculinidade se impõe sobre o filme. Essa análise foi entendida e fundamentada pelos próprios posicionamentos históricos, cujas problematizações, muitas vezes, ficam restritas ao pensamento masculino. Essas querelas avançam por meios das escolhas estéticas ainda limitantes de homens negros e mulheres negras. Afinal, segundo o professor, não haveria problema caso Zózimo mostrasse todo o seu corpo e a representatividade feminina negra se ele estava exatamente exercitando, imagetivamente, a naturalidade da negritude contra os estereótipos.

Entre ocultamentos do corpo negro masculino e exibições do corpo negro feminino, como mencionado pela estudante 3, evidencia-se uma preocupação estética, na qual as negras e os negros ficaram condicionados a não serem vistas e vistos de forma natural e íntegra às suas existências. Desse modo, a problematização dessa

corporeidade, oculta e visível, se relaciona a uma História ainda desconhecida e necessária para ser produzida nos currículos e nas didáticas da formação docente.

O último exercício proposto visou a relacionar os conhecimentos desenvolvidos a partir da experiência fílmica com *Alma no olho* por escrito. Foi solicitado à turma que completasse a seguinte frase: “Ao assistir a *Alma no olho*, eu...” No caso da estudante 3, mais uma vez, sua escrita reiterou a sua existência de mulher negra:

**Estudante 3:** *Ao assistir o filme Alma no olho, eu me senti muito representada no sentido que perpasso numa sociedade elitista, eurocêntrica e com padrões hegemônicos, muitas vezes acorrentada por me sentir que neste lugar não há espaço para mim. Quando o homem negro se permite a fazer vários esportes, tocar instrumentos e ler um livro simbolicamente branco, é assim nessa sequência que eu me permiti na sociedade, na família, na escola para ser ‘aceita’ entre eles [brancos] e mesmo assim acorrentada a valores padrões e estéticas que eram impostos diante de mim.*

Para a estudante 3, o filme provoca nela os conhecimentos até então esperados para os negros viverem em uma sociedade de padrões eurocêntricos. Ao utilizar a palavra “acorrentada” pela primeira vez, há uma relação com a falta de espaço para viver de forma plena. Na segunda vez, o termo “acorrentada” é utilizado para fazer referência às limitações estéticas, talvez relacionadas aos padrões de beleza.

Nesse sentido, o ser masculino negro teria maiores chances de ascender, de alguma maneira, na sociedade eurocêntrica, enquanto as mulheres ficariam submetidas às padronizações de seus corpos para, talvez, continuarem atendendo às construções estéticas ocultadoras de suas ancestralidades.

A análise criativa da estudante 3, a única negra com a cor de pele mais escura, vai ao encontro do pensamento de bell hooks (2018, p. 240) ao afirmar a habilidade da espectadora negra evidenciada por constantes resistências capazes de formá-las para serem conscientes do racismo não desenvolvido necessariamente pela politização, mas pelo “olhar opositivo” capaz de situá-las de acordo com as suas vivências, existências e resistências.

### **Considerações finais**

A cada gesticular, a cada expressão facial, a cada oralidade, os participantes da disciplina eletiva do curso de Pedagogia tiveram a chance de produzir conhecimentos, que os posicionavam como produtores de novas epistemologias por meio do filme *Alma no olho*. Dessa maneira, muitos sentiram a necessidade de não apenas falar, mas de analisar, junto com suas corporeidades, a intencionalidade do cineasta.

Assim, efetivou-se uma perspectiva decolonial quando os participantes desenvolveram conhecimentos intrínsecos às maneiras

como suas corporeidades foram construindo novos saberes de acordo com as reflexões de suas existências e vivências. Essa intencionalidade foi compreendida quando a única estudante negra trouxe para a sua corporeidade e oralidade os questionamentos e ausências das condições das mulheres afro-brasileiras.

A estética fílmica, também, foi um conhecimento evidenciado pela metodologia da análise criativa levando os participantes a reconhecerem os diversos elementos utilizados pelo cineasta. Dessa forma, as ambiguidades entre liberdade e opressão, um dos importantes questionamentos desenvolvidos por Bulbul, provocaram nos espectadores incômodos acerca das imagens, como, por exemplo, quando uma das personagens, praticando a leitura, supostamente entendido como um ato de liberdade, em outra perspectiva, manteria os negros aprisionados aos conhecimentos das populações brancas.

Afinal, o fato de estar inserido no contexto da intelectualidade significa emancipação? Quais liberdades são possíveis no pós-abolição? Talvez, o início para que as negritudes possam encontrar essa plena liberdade se efetivará quando se iniciarem constatações da presença negra no mundo, o qual cada um vai ocupando, como a última personagem, um mundo branco, que se torna preto com intuito de trazer novos conhecimentos capazes de resgatar a ancestralidade esquecida e omitida.

Diante dessa realidade, o contato com a cinematografia de Zózimo Bulbul possibilitou aos estudantes participantes desta

pesquisa questionar as imagens e reconceituá-las, construindo novas imagéticas capazes de situar outras necessárias e urgentes problematizações, como das mulheres negras, a partir das especificidades das suas existências em ambientes ainda dominados por processos opressores.

## Referências

BERGALA, Alain. *A hipótese cinema*. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acessado em 18 de Outubro de 2018.

BULBUL, Zózimo. Encontros de Cinema negro Brasil, África e Caribe. In De JEFFERSON; VIANNA, Biza (Org). *Zózimo Bulbul: uma alma carioca*. Rio de Janeiro, Centro Afro Carioca de Cinema, 2014, p. 57-70

CARVALHO, Noel dos Santos. *Cinema e representação social: O cinema negro de Zózimo Bulbul*. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Noel dos Santos. O produtor e cineasta Zózimo Bulbul – o inventor do cinema negro brasileiro. *Revista Crioula*, v. 12, p. 1-21, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2018.

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para uma educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei nº 10.639/2003. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, p. 100-118, jul./out. 2013.

PRUDENTE, Celso. Cinema Negro: Pontos reflexivos para a compreensão da importância da II Conferência de intelectuais da África e da Diáspora. 2011, Brasília. *Ensaio*. Brasília, 2011, p. 48-50.

SANTOS, Júlio César. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 9, p. 98-106, nov.2012/fev. 2013.

SOUZA, Edileuza Penha. *Negritude, Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12- 42

ZITO, Joel. **3 a 1**. São Paulo: TV Brasil. 22 de julho de 2011. Programa de TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r7WqQSzghg>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

## Filme

ALMA no olho. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro, 1973. 11 min.

# INFÂNCIA E CINEMA: OUTRA PERSPECTIVA PARA O CORPO NA ESCOLA<sup>1</sup>

Karine Joulie Martins

## Introdução

*Agosto de 2017. Primeiro dia da Mostra de encerramento do 'Cinema na Escola'. Ainda não eram 9 horas da manhã e as crianças de três Núcleos de Educação Infantil que haviam participado do projeto ocupavam os 137 lugares da sala de Cinema do Centro Integrado de Cultura. A maior parte das crianças nunca havia ido ao cinema. Expectativa. As professoras se esforçavam para fazer com que as crianças ficassem sentadas. Mas a sala grande e acarpetada chamava o corpo das crianças para brincadeiras no chão. [...] Logo, as luzes se apagaram. O primeiro filme era sobre música. A turma que participou da produção estava na primeira fileira. Na tela, as crianças usavam instrumentos musicais de brinquedo para acompanhar I wanna rock 'n roll all night, do Kiss. Um menino, que não deveria ter mais de três anos, desce da poltrona e dá quatro passos até o palco. Era muito alto para subir. Ele esticou o*

---

<sup>1</sup> Agência financiadora: CNPq.

*pescoço. Quando se viu na tela, tocando uma bateria improvisada, o menino começou a cantarolar e batucar, acompanhando a imagem de si mesmo.*

Este encontro entre o corpo de uma criança e sua imagem no cinema, dentre tantos outros que emergem em contextos de oficinas em creches e escolas, apresenta várias pequenas subversões e apropriações do mundo adulto, ou melhor, daquilo que se espera enquanto protocolo de um “mundo adulto”. São crianças protagonizando seus próprios filmes, professoras que compartilham a autoria com as crianças, a escola como palco de livre expressão da infância, da ênfase no processo de conhecer, do conhecer com o corpo, do conhecer com a câmera, de transformar os objetos a partir da imaginação. É a liberdade de brincar com sua própria imagem mesmo em um espaço dedicado ao repouso do corpo. E, de certa forma, tudo mobilizado a partir de uma fresta, uma abertura promovida por sujeitos interessados em fazer cinema na escola.

A partir de experiências como essa, o objetivo deste artigo é promover uma reflexão acerca do lugar do corpo na escola ocupada pelo cinema. Serão abordados gestos e falas, que emergiram em um processo empírico de pesquisa no âmbito do mestrado em Educação em 2016, além de alguns fragmentos de dois filmes produzidos “por/com” crianças: *E agora? Vou para a escola!* e *Toda criança brinca feliz*, ambos realizados no contexto do projeto “Cinema na Escola:



Construindo Espaços de Cidadania”,<sup>1</sup> desenvolvido entre 2016 e 2017 por meio do Edital “Inventar com a Diferença: Cinema, Educação e Direitos Humanos”.

A pesquisa de Mestrado em questão, também desenvolvida nesse período, investigou as possibilidades de oficinas de cinema despertarem novos espaços de participação para as crianças e jovens (MARTINS, 2017). O campo empírico se constituiu em duas escolas de Ensino Fundamental em diferentes comunidades de um mesmo município, onde, semanalmente, foram realizadas oficinas de aproximação com cinema por um semestre. Em uma dessas escolas, oficinas tinham início, geralmente, na biblioteca, onde contávamos com estrutura para assistir aos filmes. Mas a presença da câmera nos dava a possibilidade de ocupar qualquer um dos seus espaços, desde a horta, a quadra, o parque, até a própria secretaria – local antes frequentado pelas crianças apenas quando se machucavam ou quando não se comportavam conforme as normas.

Essa nova disposição ou “transgressão consentida” acabou por instigar nas crianças uma relação outra com o espaço e os sujeitos da escola, que desafiava, ainda mais, sua estrutura rígida com o desejo de

---

<sup>1</sup> Projeto de extensão desenvolvido entre 2016 e 2017 pelo Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O projeto enfatizou práticas com cinema entre professoras da rede pública da Grande Florianópolis, trabalhando com uma metodologia fundamentada na mídia-educação e nos *Cadernos do Inventar* (MIGLIORIN; PIPANO, 2016), com exercícios em formatos de dispositivos, que estimulam a aproximação com a alteridade ao passo em que trabalham aspectos pontuais da linguagem cinematográfica.

brincar livre das crianças. A câmera, de certa forma, tornou-se um símbolo de liberdade diante da condição de repouso para o corpo e dos espaços fechados das salas de aula. Logo, passou a ser comum, especialmente no grupo de crianças com idades entre oito e 11 anos, reclamações como *“Ai sôra, é difícil ficar sentada, parece que tem formiga na cadeira!”* quando precisávamos sentar por um tempo maior para fazer os combinados da oficina.

As “formigas na cadeira” passaram, então, a habitar, também, as reflexões sobre as experiências nos outros projetos, ampliando o desafio de pensar relações entre o cinema que ocupa a escola fundamentada em uma educação, que, ainda, prioriza o corpo estático em processos de ensino-aprendizagem. Com essa inquietação, questionamo-nos: pode o cinema, dentro de uma perspectiva expandida, nos ajudar a diluir os enrijecimentos da escola moderna, que perduram nos dias atuais? Para ensaiar respostas a essa questão, este texto propõe diálogos entre nossos referenciais teóricos sobre o cinema, a escola, o corpo e as próprias crianças por meio de gestos e falas registrados em diários de campo, em processos de pesquisa e seus filmes, produzidos em parceria com as professoras em um projeto de extensão.

### **Os filmes são acontecimentos da infância na escola**

Trazer à tona um filme realizado por uma criança (mesmo com autoria partilhada com a professora) é, de certa forma, fazer emergir

muitas questões visíveis e invisíveis nas relações que se estabelecem nas creches e escolas públicas brasileiras, no encontro entre o mundo da criança e o mundo adulto. Os filmes produzidos nesses contextos compreendem uma memória dos processos do fazer, da novidade da imagem sob um olhar construído, planejado. Compreendem, também, o acontecimento que é a entrada do cinema na escola e tudo o que ele mobiliza: saídas, acesso a outros espaços, a flexibilização dos horários, a interdisciplinaridade e a mudança nas relações hierárquicas, como veremos adiante.

Em ambos os projetos – de pesquisa e extensão – com os quais propomos diálogo, as metodologias se concentram no processo do fazer coletivo com, por e sobre a infância e a escola. Sempre houve a preocupação com a horizontalidade na construção das ideias, na produção de significados para cada grupo, na adoção de uma “postura de cinema” para com o uso de aparatos do cotidiano, tais como celulares e câmeras amadoras, pela “reinserção” desses aparatos na escola – proibidos por lei estadual – e, especialmente, na partilha do olhar sobre a realidade objetiva e a realidade desejada.

Considerar os processos de produção, que estão imbricados ao contexto da comunidade, a qual se mobiliza em torno do cinema, é um dos caminhos que Migliorin e Pipano (2016, p. 104) encontram para analisarem os filmes produzidos por crianças e jovens em escolas públicas: “Trata-se de uma perspectiva que crê que a escola pública, atravessada pela dimensão criadora do cinema, em seus aspectos

técnicos, estéticos e políticos, pode configurar um novo arranjo entre os estudantes, os professores e as formas de vida mesmo”.

Os autores admitem uma carência de ferramentas para dar conta da “especificidade” dessas produções, pois, ao mesmo tempo em que esses filmes não se desvinculam das formas de engajamento da educação na comunidade, eles, também, carregam a potência estética de uma obra artística autônoma, “com autorização para se formalizar a ser experimentado sem ser pautado por nada que não seja ele mesmo” (MIGLIORIN; PIPANO, 2016, p. 105).

Podemos, ainda, propor diálogo com uma perspectiva teórica contemporânea, que considera o cinema em suas múltiplas possibilidades de atravessamento com a arte. Nesse sentido, Parente (2009, p. 23) pensa a imagem como “campos de forças ou sistemas de relações que põe em jogo diferentes instâncias enunciativas, figurativas e perceptivas da imagem”, assumindo, assim, o potencial transformador dessa imagem não apenas do cenário em que ela surge, como o lugar onde é projetada.

E, aqui, podemos pensar, também, a própria escola como um campo expandido, tal qual um museu ou galeria de arte, sujeita a atravessamentos e diferentes disposições de corpos, quase sempre distante daquela idealizada situação-cinema, como provocado por Fresquet (2017). Então, os filmes-acontecimento, ao serem exibidos – e certamente essa é uma etapa do processo –, também, geram outros acontecimentos à medida que atravessam ou são atravessados por

outros corpos, como quando o menino se levanta da poltrona e interage com a própria imagem.

***“Na escola, a gente vai ter que ficar na mesa sentado aprendendo”***

O tema do corpo se estende por diversos campos do conhecimento nas Ciências Humanas, uma vez que está no centro da constituição/formação do sujeito e de suas relações sociais. Conforme Le Breton (2003, p. 97), “Corpo é a interface entre o social e o individual, a natureza e a cultura, o psicológico e o simbólico”. O corpo é o meio para a construção das nossas relações com o mundo.

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de cada ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância da sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2007, p. 7).

Conhecer o mundo e produzir conhecimento sobre ele são tarefas que, necessariamente, passam pelo corpo. Nóbrega (2010, p. 15) enfatiza “a sensibilidade como potência de conhecimento, evidenciando que a existência é primeiramente corporal e que o corpo é a medida da nossa experiência no mundo e, portanto, referência primeira de conhecimento”. Essa dimensão, porém, é, frequentemente, subestimada nos processos de socialização.

É sobre o corpo da criança que se dá a ação do adulto no sentido de imprimir marcas, gestos e valores particulares da sociedade, o que reflete em sua sensibilidade e gestualidade; ou seja, na forma como se expressa com/sobre o mundo. Esse processo de dupla transformação – do mundo sobre a criança e da criança sobre o mundo –, para fazer da criança um “ser social”, é conhecido como socialização e se dá na família, comunidade, escola e, para autoras como Belloni (2007), também, por meio das mídias, gerando/reproduzindo padrões culturais.

Ao mesmo tempo em que a socialização representa a normatização histórica por imposição de normas e códigos, para Gleyse (1997), o corpo, também, é a materialidade, no qual o real se manifesta e é percebido e as diferenças são definidas. Conforme o autor, o corpo é uma ferramenta de projeção de sentidos, significados e valores em expressões, que demonstram (ou se esforçam para demonstrar) a verdadeira identidade do ser humano para além do que é imposto ou convencionado pelo meio.

Nesse cenário, podemos reconhecer o corpo como território, onde as contradições sociais e culturais se manifestam, como as tensões e distorções entre o processo institucional de socialização e a construção das relações com a alteridade. Pesquisar sobre o corpo é reconhecê-lo como território de disputas políticas para desnaturalizá-lo diante de discursos, que legitimam o controle e a exploração, começando pela própria infância.

As crianças são especialistas em construir mundos apenas colecionando, apropriando-se e reinventando “restos”, ruínas do mundo adulto, como nos ensina Benjamin (2009). Libertando-os de sua função e transformando-os em brinquedos, as crianças estão subvertendo a ordem e transgredindo padrões. Além de evidenciar essa incrível habilidade, que parece nos deixar quando crescemos – a uns mais, a outros menos – o autor, também, faz questão de pontuar a capacidade de as crianças habitarem esses universos por meio do brincar. A brincadeira coloca em diálogo esses dois mundos, permitindo às crianças criarem relações com seu território e com a alteridade, desenvolvendo nesse processo seus aspectos motores, sensoriais e cognitivos. Brincar exige a disposição do corpo por inteiro.

Ainda que muitos pesquisadores na área da Educação enfatizem a importância do brincar e vejam nesse ato a cultura infantil, ainda vivemos um grande desafio quando tratamos do fazer pesquisa/formação “com/sobre/para” a infância não apenas por conta de cenários em que seus direitos são negados ou de espaços de participação pouco efetiva, mas pela própria concepção de infância adultocêntrica. Como expõe Pereira (2014, p. 148), “A experiência da infância e a história da infância têm se constituído como uma história contada *a posteriori* pelo adulto e tomada numa perspectiva linear de vir-a-ser, só possível a quem olha para a infância com distanciamento”.

O que buscamos é uma concepção de infância que não se pautar por esse distanciamento seguro ou por uma perspectiva neutra, mas pelas “formigas na cadeira”; por um questionamento contínuo das narrativas únicas, das representações, dos lugares e políticas destinadas às crianças, especialmente quando se restringem ao “vir-a-ser” e negam quem a criança “já é” no tempo presente, sua forma de conhecer e reinterpretar o mundo. Tais concepções subestimam a importância do brincar como ato criativo e espontâneo do corpo, especialmente em métodos de ensino-aprendizagem, que se preocupam apenas com o lugar que ela vai ocupar ao crescer.

A fala de um menino que está prestes a deixar a educação infantil, a qual dá título a esta seção, reflete a angústia gerada por uma ruptura nas práticas pedagógicas da Educação Infantil na transição para o Ensino Fundamental, especialmente no que tange ao lugar do corpo e ao espaço do brincar. O filme-carta *E agora? Eu vou para a escola!*, que apresenta essa fala, foi produzido em autoria partilhada entre a professora, alunos e ex-alunos de uma creche justamente para promover um diálogo sobre ansiedade e aflição de um grupo de crianças, que estão prestes a ingressar na escola.

O filme-carta tem início com um passeio pelos espaços internos e externos da creche, intercalado com as falas das crianças entrevistadas pelas colegas e professora: “*Eu gosto é de brincar no parque*”, diz um menino. “*Não gosto de ficar na sala fazendo atividade*”, diz o outro, “*Na escola a gente vai ter que ficar na mesa sentado*



*aprendendo*". Uma das meninas parecia mais empolgada: *"Eu acho que eu vou fazer 'tividades' e educação física que eu gosto"*. Nesse momento, a colega, que está do seu lado, lhe dá um toque com a mão e, com uma expressão de descontentamento, comenta: *"Luana, vai ter que ficar lá escrevendo"*. *"É e fazer as provas, entender o professor"*. *"É chato fazer prova!"* – e balança a cabeça concordando consigo mesma. Outro menino comenta: *"Na creche, dá pra brincar, e na escola, só na hora do recreio"*.

A escola, conforme enfatizam Masschelein e Simons (2014, p. 105), é uma "intervenção democrática no sentido que cria tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e por essas razões, instala a igualdade". O tempo livre é a condição necessária para colocar as crianças disponíveis para conhecer o mundo a partir do método/conteúdos instituídos. Porém, a escola ainda traz em sua estrutura índices de sua origem na modernidade voltada ao trabalho, o que faz dela não apenas um espaço de socialização, mas de ordenação social, fundamentada em um pensamento racionalista, que separa mente e corpo nos processos de conhecer/transmitir conhecimento.

Na escola os processos mentais têm primazia, em detrimento do corpo que, de modo geral, ocupa o plano da eficiência, como instrumento do pensamento, funcionando como ponto de aplicação de diversas técnicas – segurar corretamente o lápis, subir escadas alternando os passos com sincronia,

equilibrar-se, sentar de modo ereto, dentre outras. De um modo geral, as ações educacionais valorizam mais as crianças como indivíduos do que como participantes de um grupo social, incentivam mais os processos racionais do que os motores, sensoriais e afetivos (GUIMARÃES, 2008, p. 20).

Em relação ao corpo, essa condição de eficiência da escola reverbera, por exemplo, na administração do tempo, na hierarquização de competências e na normatização e diferenciação dos sujeitos. Índices que se estreitam, especialmente, a partir do Ensino Fundamental quando a estrutura da escola, linear, seriada e fragmentada, aproxima-se de parâmetros industriais, exigindo, assim, o exercício exaustivo da ordem e da disciplina, e restringindo o tempo do brincar ao recreio e, eventualmente, às aulas de Educação Física e Artes, como as próprias crianças adiantam no filme-carta.

Por outro lado, temos a escola permeada pelas questões, que emergem na contemporaneidade: as novas tecnologias, as múltiplas linguagens e a afirmação das identidades étnicas e de gênero, manifestando-se, por exemplo, no consumo e produção de imagens com dispositivos móveis. Tais questões surgem/se fazem presentes nos corpos dos sujeitos que constituem a escola, na ocupação dos espaços, nos gestos e na postura, criando fissuras para a expressão de narrativas diversas, que, muitas vezes, contradizem o saber instituído e desestabilizam certezas acerca da eficiência do sistema em cumprir sua função.

É nessas fissuras que o cinema se instaura na escola, buscando atender não apenas o desejo de professores em trabalhar com novas tecnologias e “novas linguagens”, como também para estabelecer um espaço de experimentação, que dê conta do corpo da criança e acolha o brincar e os sentidos que dele emergem.

### **O convite para brincar “com” cinema**

Até certo ponto, a segunda parte de *E agora? Vou para a escola!*, produzida com as crianças maiores, apenas reafirma essa realidade e os anseios das crianças da creche com relação ao espaço-tempo para o corpo no “brincar”. Porém, há duas outras dimensões presentes no filme, que merecem destaque também. O ato de realizar uma espécie de “corrida de revezamento”, no qual as crianças se distribuem pelos espaços e cada uma é responsável por fazer uma sequência o apresentando; e a produção a partir de dispositivos, que as desafiam a propor movimentos de câmera<sup>2</sup> e pontos de vista inusitados, provocando deslocamento não apenas do corpo da criança que brinca com a câmera, mas também do adulto que é convidado a brincar.

Dentre esses convites à brincadeira, podemos destacar as câmeras subjetivas, que nos levam para o interior de brinquedos, os quais adultos não conseguem mais ocupar. No fim da primeira parte,

---

<sup>2</sup> É preciso salientar que ambos os planos emergem do contato com o dispositivo dos *Cadernos do Inventar* chamado *Filmar com a Neve* – que consiste em um desafio para gravar um plano com a câmera em movimento sem acompanhar o visor.

um menino, que carrega a câmera dentro de uma “fortaleza” de plástico e madeira – alta e apertada demais para adultos –, finaliza a sua participação: “A gente já vai terminar o filme, a gente só vai dar uma ‘escorregadinha’ de novo!” De certa forma, o movimento que as crianças produzem no filme, também, nos coloca em movimento.

O movimento aqui não será necessariamente o mesmo do menino que sai da poltrona do cinema e acompanha a imagem com gestos, nem apenas um movimento do olhar, mas um movimento de deslocamento a uma experiência de infância, do tempo livre, do brincar e conhecer com o corpo. É o “campo de forças” promovendo convergências entre uma infância presente e a memória do adulto ao mesmo tempo em que o convoca a ocupar esse espaço junto com a criança, que o apresenta. Logo, descemos o escorregador junto com ele, movimento que não é esperado de um corpo adulto, seja por conta das limitações físicas ou regras e delimitações de espaço.

Produzir um filme na escola é um acontecimento cercado de novidades: dos equipamentos, da linguagem, mas também das novas organizações em torno do fazer cinematográfico. O que filmar? Como filmar? São questionamentos que colocam em evidência uma igualdade de inteligências e possibilidades minimizando hierarquias e rotulações entre crianças e adultos (MIGLIORIN, 2014). Sendo a câmera esse objeto de “transgressões concedidas”, como ocorreu na pesquisa mencionada na introdução, as crianças passam a ocupar um

lugar de provocação e espalham as “formigas da cadeira” pelos espaços da escola.

Há duas situações que gostaríamos de destacar como exemplos desta mobilização do corpo adulto gerada pelo cinema. A primeira está na produção do filme *Toda criança brinca feliz*, também realizado no contexto do projeto “Cinema na Escola”, dessa vez por duas professoras e crianças de um programa de integração para alunos imigrantes. O filme traz algumas crianças falando sobre seu lugar de origem, comparando elementos culturais e demonstrando brincadeiras. Todavia, o discurso que conduz a narrativa é uma entrevista, a qual as crianças fazem com o diretor da escola, falando sobre o programa e sua própria infância. Ele fala de um jogo de que gostava muito quando era criança e que trouxe para a escola: espirobol.<sup>3</sup> Desconsiderando formalidades, as crianças o convidam para jogar no pátio com elas.

A dimensão desse gesto só é concebida quando tomamos em consideração a rígida estrutura de poder, que permeia as relações na escola. Por mais que essa discussão não esteja presente no filme, a própria imagem do adulto – apresentado anteriormente como diretor pela legenda – brincando no pátio é desestabilizadora tanto dessa estrutura como da própria ideia de adulto/educador, que mantém sua autoridade através do distanciamento da infância.

---

<sup>3</sup> O jogo consiste em uma bola presa em uma haste por uma corda. Joga-se em quatro pessoas dispostas em torno da haste. O objetivo é enrolar a bola em torno dessa haste.

A segunda situação que destacamos aconteceu no contexto de pesquisa, em um grupo com crianças entre oito e 11 anos. Em cada oficina ofertada na escola pela pesquisadora, havia um momento para assistir a um curta e conversar sobre as impressões, um momento de produção e, ao final, um momento para a construção de conceitos com base na reflexão sobre experiência prática. Nesse encontro, a proposta de produção foi inspirada no dispositivo desenvolvido pela equipe do “Inventar com a diferença” chamado “Lá longe, aqui perto”.<sup>4</sup> Ao sairmos pela escola:

Nicky (9) resolveu que ia filmar um adulto. Entrou na Secretaria para convidar a coordenadora pedagógica, mas viu a diretora e propôs a ela, explicando todo o procedimento como se fosse uma cirurgia: ‘Primeiro, a gente escolhe a altura no tripé aqui, daí a gente fecha, depois coloca a câmera no tripé, daí que a gente liga aqui e tira a tampa. Daí você fica aí longe, a gente olha aqui (no visor) e faz o foco. Eu falo ação e gravo dez segundos. Depois você vem mais perto e eu faço de novo. Depois você vem mais pertinho ainda e eu vou gravar de novo, daí é isso’ [...] Enquanto estávamos no corredor, a professora responsável pela horta nos observava. Mia (11) queria filmá-la, mas ela estava com vergonha. Então, propus que Janaína filmasse Mia. A professora não sabia mexer na câmera, Nicky

---

<sup>4</sup> O dispositivo consiste na gravação de três planos de sete a dez segundos com uma pessoa desconhecida ou com a qual temos pouco contato. Primeiro, um plano aberto (de longe); depois, um plano médio (aproximado); e, por último, um close (muito perto). Por fim, entrega-se a câmera à pessoa para que grave um plano a partir de seu ponto de vista (MIGLIORIN, 2015).

prontificou-se a explicá-la como fez com a diretora (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2016).

Esta “inversão” na partilha do saber entre a criança e o adulto revela uma potência reconhecida por Fresquet (2013) e Migliorin (2015) de que, perante o cinema, as hierarquias do modelo tradicional escolar se diluem. Diante da tela ou da câmera, trabalhando numa perspectiva da liberdade estética que o fazer artístico proporciona, como propõe Bergala (2008), todos podem propor/experimentar num nível de igualdade sem depender de habilidades ou dos saberes “escolares”, pois não há um caminho ou resposta esperada tanto na discussão sobre um filme quanto na produção.

### **Considerações finais**

Para Kramer (2000, p. 11), a educação que necessitamos no contexto de crise precisa “ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento”. Isso requer a construção de concepção de educação, que envolva mais do que o ato de transmitir/construir saberes, mas também aquilo que passa pelo corpo numa perspectiva semelhante à qual Nóbrega (2010, p. 15) apresenta quando fala em uma “sensibilidade como potência do conhecimento”.

Essas experiências, que trouxemos brevemente, nos mostram que, quando a “ação” ecoa pelo pátio na voz de uma criança, a expressão carrega a história de um processo de formação, negociação, abandono de verdades, deslocamentos de posturas e desestabilização dos poderes estabelecidos. Não se faz cinema sem se pensar no diálogo com o outro, seja no processo, seja na partilha das imagens. Isso vai à contramão de uma das características fundantes da escola: a individualização decorrente da valorização maior de processos racionais do que motores, sensoriais e afetivos (GUIMARÃES, 2008).

Mas é preciso ressaltar que, apesar de toda essa “herança moderna” na constituição da escola, essas experiências acontecem no seu interior justamente por uma abertura produzida pelos sujeitos, que a constituem, por seu tempo e espaço dedicados à apresentação do mundo adulto às crianças. Como enfatiza Guimarães (2008, p. 26-7):

Essa circularidade entre ação e experiência permite a afirmação de que todo ato de conhecer faz surgir um mundo. Quando nos debruçamos sobre a realidade para conhecê-la, também produzimos essa realidade. Na relação entre sujeito e ambiente, ambos estão em constante mudança.

Então, se consideramos os filmes que surgem nesses contextos como “acontecimentos” dos/nos sujeitos que habitam a escola, deixando emergir questões invisíveis (ou invisibilizadas) no seu



cotidiano, podemos assumir seu potencial para a transformação das relações, que estão enraizadas em suas estruturas, incluindo o próprio tratamento dado ao corpo na educação.

Fazer cinema na escola – seja como professora, educadora audiovisual, criança, jovem – é como dobrar-se sobre si. Trata-se de inventar modos de existência capazes de resistir aos poderes instituídos e de fazer disso a sua ética, de constituir-se como um sujeito ético comprometido com o resgate da experiência, que Kramer (2000) menciona. Trata-se, também, do brincar: reinventar a realidade com os “restos” encontrados e criar mundos alternativos para poder habitar, como fazem os artistas. Abraçar uma nova percepção e estabelecer uma postura diferente, construir um novo lugar para o corpo, um lugar inesperado, que nos permita afetar e ser afetado pelo corpo do outro e pela experiência que o outro traz.

## Referências

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink – CINEAD – LISE-FE/UFRJ, 2008.

FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

FRESQUET, A. Cinema expandido na sala de aula expandida. *Filme Cultura*, [S.I.], n. 62, p. 44-47, jan./jun. 2017.

GLEYSE, J. *L'Instrumentalisation du corps*. Paris: L'harmattan, 1997.

GUIMARÃES, D. Educação de corpo inteiro. *Salto para o Futuro: o corpo na escola*, Brasília, DF, v. 18, n. 4, p. 20-28, 2008.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: *Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século*. Brasil, jul. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>>. Acesso em 09 de junho de 2019.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 2003.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 2ª Ed.

MARTINS, K. J. *Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola*. 2017. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção: Experiência e Sentido).

MIGLIORIN, C. O cinema, a escola, o estudante e a invenção dos mundos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 99-107.

MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. Filmes na escola: desafios para uma análise crítica. In: SOBRINHO, G. A. (Org.). *Cinemas em redes: tecnologia, estética e política na era digital*. Campinas: Papyrus, 2016, p. 103-112.

NÓBREGA, T. P. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

PARENTE, A. A forma cinema: variações e rupturas. In: MACIEL, K. (Org.). *Transcineamas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009, p. 23-47.

PEREIRA, R. R. O (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não)lugar da criança na (ciber)cultura. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 129-154, jan./jun. 2014.



# A PEDAGOGIA DO DISPOSITIVO: PISTAS PARA CRIAÇÃO COM IMAGENS

Por Fórum Nicarágua\*

## **Do filme-dispositivo ao dispositivo como operação político-metodológica**

Em 2002, o cineasta e artista visual Cao Guimarães realizou o documentário *Rua de Mão Dupla*. Com recortes espaciais e temporais claros, o realizador inventava pequenas regras para que o filme acontecesse.

Pessoas que não se conheciam trocaram de casas simultaneamente pelo período de 24 horas. Cada uma levou consigo uma câmera de vídeo de simples manuseio e teve total liberdade para filmar o que quisesse na casa deste estranho durante este período. Cada participante tentou elaborar uma ‘imagem mental’ do ‘outro’ através da convivência com seus objetos pessoais e seu universo domiciliar. Ao final da experiência, cada um deu um

---

\* Compõem o Fórum neste artigo: Cezar Migliorin, Luiz Garcia, Isaac Pipano e Douglas Resende.

depoimento pessoal sobre como imaginou este 'outro'.<sup>1</sup>

Assim, o filme se apresentava, sem tema, sem texto previamente construído, sem roteiro. No gesto que o funda, o cineasta não filma nada, apenas recebe imagens produzidas a partir da maquinação que inventara, uma traquitana fílmica, um dispositivo. Exibido com a tela dividida em duas partes (*split screen*), o filme trazia algumas das marcas dos chamados filmes-dispositivos: a abertura ao acaso, a perda da centralidade do realizador, a invenção de um conjunto de limitadores no lugar de um tema e os recortes espacial e temporal fortes.

Nessa mesma época, diversos outros filmes recorreram a dispositivos<sup>2</sup>; entre eles *Edifício Máster* (2002), de Eduardo Coutinho. Depois de assistirmos através das imagens de uma câmera de segurança à equipe do filme entrando no edifício, ouvimos a voz de Coutinho enquanto circulamos pelos corredores do prédio. "Um edifício em Copacabana, a uma esquina da praia, 276 apartamentos conjugados, uns 500 moradores, 12 andares, 23 apartamentos por andar. Alugamos um apartamento no prédio por um mês. Com três

---

<sup>1</sup> Site do artista: <<http://www.caoguimaraes.com/obra/rua-de-mao-dupla-2/>>. Acesso em: 1 de maio 2019.

<sup>2</sup> *Passaporte Húngaro* (2003), de Sandra Kogut, *Prisioneiro da Grade de Ferro* (2004), de Paulo Sacramento, *Time Code* (2000), de Mike Figgis, *Babilônia 2000* (2000), de Eduardo Coutinho, e *33* (2003), de Kiko Goifman, são alguns dos filmes forjados a partir de dispositivos na virada dos anos 2000.

equipes, filmamos a vida do prédio durante uma semana”: estava dado o dispositivo. Consuelo Lins (2004, p. 101) resumiu, desse modo, a prática de Coutinho nesses tempos: “Dispositivo é um termo que Coutinho começou a usar para se referir aos seus procedimentos de filmagem. Em outros momentos, ele chamou isso de prisão”. Nas palavras do cineasta:

O que realmente me interessa é o dispositivo, pode-se chamar também de método. Eu fui descobrindo, pouco a pouco, que o dispositivo mais essencial para mim é a prisão espacial. Trata-se de metonímia, eu não quero falar de determinado país, ou religião, ideias gerais eu jogo fora. Eu aprendi que a prisão espacial é fundamental para mim (COUTINHO *apud* LINS, 2004, p. 101).

Consuelo Lins (2004, p. 101-102) completa: “filmar dez anos, filmar só gente de costas, enfim, pode ser um dispositivo ruim, mas é o que importa em um documentário. [...] São formas frágeis, que não garantem a existência de um filme nem a sua qualidade, mas é um começo, o único possível para o diretor”.

Nossa intenção aqui não é fazer a história da noção de dispositivo nem das artes que trabalharam com limitadores, jogos, recortes processuais ou com a invenção de pequenas geringonças formais. Para efetivar essa genealogia, deveríamos percorrer o cinema estrutural americano: com cineastas, como Hollis Frampton e Michael

Snow; artistas visuais, como Rosângela Rennó e Sophie Calle; e escritores, como George Perec ou o Grupo Oulipo.

O dispositivo é uma noção transversal à produção de uma obra. Quer dizer, em determinados trabalhos, não podemos pensar a montagem, a fotografia, o roteiro ou a atuação dos atores de maneira segmentada, dissociados do dispositivo que os inventam. Trata-se de uma escolha, que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem. Essa escolha irá contaminar todas as opções, que se colocarem dali para frente.

Em diálogo com o(a)s artistas mencionado(a)s anteriormente e sob influência do filósofo Gilles Deleuze, chegamos a uma definição de dispositivo em um artigo de 2005, que será importante para os trabalhos posteriores e para a migração dessa noção para a educação, sobretudo na relação com a pesquisa de Alain Bergala (2008). Nesse artigo,

o dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e a esse universo acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia etc.) e seus meios. O dispositivo pressupõe duas linhas complementares; uma de extremo controle, regras, limites, recortes e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e suas interconexões (MIGLIORIN, 2006, p. 83).



Ao comentar o trabalho de Fernand Deligny, realizado muitos anos antes, Bertrand Ogilvie (2015, p. 280) nos dá outra possibilidade de definição do dispositivo como

agenciamento material discursivo, organização do espaço articulado ao sistema de categorias e crenças, de valores, de sensibilidades, de tropismos, que permitem tornar visível parâmetros, fatores não percebidos ou ocultados, recalcados, e operar deslocamentos dos comportamentos.

Em nosso trabalho, que só recentemente descobriu Deligny, a influência de Gilles Deleuze torna-se decisiva, uma vez que o dispositivo não seria mais pensado como um método de trabalho cinematográfico ou uma “prisão” para que o filme aconteça, mas como um operador na realidade mesmo. As imagens apareceriam a partir de uma ação produtora de microdesvios nas condições dadas. Tratava-se de uma aposta em uma instabilidade intrínseca à ordem social e aos modos de vida, como se o dispositivo fosse um ativador de um movimento, de alguma maneira, já existente; intensificador, mais do que inventor. Tal intensificação não se faria sem colocar em contato uma multiplicidade de atores de diferentes naturezas. Deleuze (1996, p. 83), em sua leitura dos dispositivos foucaultianos, escreve:

O dispositivo é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por

sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras. Cada uma está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores.

Gostaríamos, assim, de pensar o dispositivo como o nó que mobiliza a criação e que se coloca entre a dimensão artística e subjetiva; um epicentro de ambos os processos; disparador indiscernível entre arte e vida, mesmo que estas não se confundam.

Falar em dispositivo significa retirar o cinema como fim e colocar suas possibilidades e potências em circulação com as coisas do mundo e os próprios sujeitos engajados com seu fazer. Não existe imagem de um lado, mundo de outro, como se este se apresentasse pronto para se tornar imagem. Trata-se de desenhar, traçar, a cada momento, a cada exercício, filme e experiência, um novo agenciamento de sujeitos, máquinas, estabilidades discursivas e materiais e deslocamentos, que não deixam de ser de ordem subjetiva.

### **Pedagogia do dispositivo**

Desenhemos até aqui a noção de dispositivo, mas tenhamos em mente que a própria pedagogia compartilha algo de dispositivo, se entendida como uma traquitana, como uma máquina, um nó entre

uma multiplicidade de atores, em que as trocas e tensões fazem parte do conhecimento, que se produz e que se compartilha. A pedagogia se distancia, então, da ideia de uma ordem de transmissão – de um “saber fazer” ou “saber ser” – e se aproxima de um emaranhado produtor de realidade, em que sujeitos e instituições, em suas relações com essa multiplicidade de atores não humanos, reconfiguram e tensionam suas inscrições no mundo, redesenhando o próprio mundo. Uma pedagogia que trabalha com vizinhanças de saberes e afetos sem que os modos de existência que ali se configuram possam ser ordenados por um fundamento – de classe, de gênero, de futuro ou de deus – que os normatize. Trajeto errático, uma pedagogia do dispositivo estaria mais pautada por intensidades de criação do que por acúmulo de saberes. Os movimentos que fazem os próprios seres em suas formas de estarem juntos, e que os coloca em espaços e tempos comuns, são anteriores aos saberes.

Entendido o dispositivo como um operador político-metodológico, podemos migrar para as propostas pedagógicas que desenhávamos em 2013<sup>3</sup> e o trabalho de cinema em escolas.

---

<sup>3</sup> Em 2013, havia uma urgência em nossos trabalhos de pesquisa e extensão. A partir de um convite da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, começamos um projeto de formação de professores em todos os Estados do Brasil, abrangendo mais de 250 escolas e aproximadamente 500 professores. Era um projeto muito pequeno para o País, mas enorme se comparado com as dimensões que trabalhávamos até então a partir da Universidade Federal Fluminense. A primeira ação seria justamente voltar aos dispositivos, roubar da história do cinema pequenos gestos que poderiam ser pensados e organizados como dispositivos, mantendo o documentário e o cinema experimental no centro. Com quase 30 exercícios em mãos, organizados como pequenas máquinas para se

Enumeramos, a seguir, oito pontos, que delineiam os principais gestos da pedagogia do dispositivo. Gestos que norteiam o cotidiano das práticas de criação com imagens – na escola ou fora dela.

## **1 Grupo**

A pedagogia do dispositivo se faz essencialmente em grupo. A invenção de formas de vida e os processos subjetivos são necessariamente coletivos, não estão centrados no “dizer” ou no “ser” de um indivíduo, mas nas condições de possibilidade de um “fazer” e um “ser”, que extrapolam indivíduos. O grupo não é formado apenas por várias pessoas juntas – estamos longe dos grupos identitários com rígidas fronteiras entre dentro e fora –, mas por uma forma de compartilhamento e troca, em que o próprio grupo inicia uma dissolução das centralidades do “eu”. O grupo antecipa uma relação indivíduo-sociedade fundamental para a criação; ou seja, uma relação de dobras, em que o dentro e o fora dependem de agenciamentos em constante mudança; criação cinematográfica, criação subjetiva.

Nas práticas de grupo com o cinema, as imagens e sons criados vêm de fora do grupo, das relações com mundo, e é com elas e sobre elas que falamos, retirando do grupo as pequenas histórias pessoais,

---

brincar e experimentar o cinema, fizemos uma publicação em que a cada duas páginas propúnhamos um dispositivo. Aos professores, caberia a responsabilidade de decidir as turmas e as faixas etárias convenientes para o uso de cada um deles. Essa experiência está disponível no *site* [www.inventarcomadiferenca.com.br](http://www.inventarcomadiferenca.com.br)

as repetições já organizadas em narrativas individuais. A conexão com o fora visa impedir que o próprio grupo se torne unidade. Se o falar de si aparece, ele já é mediado por uma relação de alteridade com o que foi feito no presente do grupo e fora dele. No processo de desindividualização dos grupos, isto é, da produção de uma criação de grupo, dá-se o deslocamento em relação aos lugares pessoais sobrecodificados. No primeiro dia de encontro, ninguém conta uma história pessoal, ninguém reforça para o coletivo as narrativas já organizadas, os lugares já estabelecidos. Aqui, os membros dos grupos não possuem marcas rígidas, que antecedem e garantem a união. O grupo não se funda em regularidades discursivas. Essa é a dinâmica imanente e instável do grupo. Sempre esburacado pelo que vem de fora – imagens, sons, palavras –, a unidade do grupo é um buraco. Buraco necessário para desarmar a toxicidade dos automatismos, que nos leva constantemente de volta ao “eu” e aos projetos em que o “eu” deve atender às ordens do mundo. Trata-se de resistir ao paradigma da representação, em que o grupo seria algo, teria marcas identitárias, a fim de atentar para como o grupo funciona. O grupo tem seu território na desterritorialização da criação – individual e coletiva, artística e subjetiva; uma potência de diferir, de se indeterminar e, assim, assegurar a possibilidade de criação de cada um.

A dificuldade da criação de grupo é a sua existência mesma, uma vez que o grupo não existe com uma centralidade: um líder, um dono do saber, uma identidade, mas em uma dinâmica processual em

que o próprio grupo assume responsabilidade de sua existência. Essa responsabilidade, frequentemente, se dá na forma como se escreve uma memória de grupo. Em nossas práticas, depois de cada encontro, alguém relata para todos o que se passou. Relato livre, em que se testemunha que algo se passou, as formas como a criação apareceu e as formas de ver e de pensar as imagens-mundo, que circulam no grupo. A falta de centralidade torna o grupo frágil e dinâmico, o que, paradoxalmente, pode ser sua maior força. Os encontros de grupo não se confundem, assim, com aulas, são antes um “mafuá”, em que cada um coloca na roda o que pode e tem e, sobretudo, o desejo de estar ali.

## **2 Cultura cinematográfica**

O trabalho com dispositivos parte de uma máxima: todos podem fazer cinema. A partir de um mínimo, que se aprende em um par de horas, estamos prontos para começar uma aventura em um mar de estímulos, que o mundo nos dá e com os quais criamos. A cultura cinematográfica pode, enormemente, enriquecer a prática, estimular novos dispositivos e possibilitar um vagar mais complexo entre as imagens e os sons que produzimos. No entanto, pode, também, ser opressiva e criar relações hierárquicas, que destroem o grupo. Um grupo não é um que possui algo e outros que não. Quando essa verticalidade se estabelece e se mantém, acabou o grupo. Por isso, a cultura cinematográfica pode ser uma armadilha que destrói a experiência.

### **3 Só há certo**

Para começar o cinema, basta um plano. Um plano está entre o ligar e o desligar da câmera. Não se trata de filmar – fazer um filme –, mas de fazer um plano. “Camerar”, como escreveu Deligny; a câmera como modo de relação, como dispositivo de mapeamento e experiência, como forma de relação criativa com o espaço. Para se chegar a tal abertura, basta seguir duas ou três regras de grande facilidade, compreensíveis por crianças de sete anos. A partir daí, é só acerto; acerto habitado, múltiplo, variável. Não estamos no país das múltiplas escolhas. Na sala de aula, no grupo, esvazia-se a competição. A comparação entre diferentes realizações é produtiva. Então, as imagens entram em montagem, e não em comparação hierárquica.

### **4 Plano, planos, desvios**

Fazer um plano é um desvio do tempo, que passa ao tempo que permanece. Com um dispositivo, elegemos o que deve durar, o que deve permanecer, o que deve ser compartilhado. Em um minuto filmado, dos milhares de minutos que vivemos todos os dias, escolhemos um. Filmar é algo grave; intervalo no tempo que flui; é o tempo afetado pelo olhar, pelas palavras, pelo pensamento, que, ao rever as imagens, se renova. Fazer e ver um plano é pensar com o que o mundo nos dá. Permanência e diluição do tempo, duas instâncias que não se negam no cinema. Quando vemos juntos, o tempo que permanece na imagem não é mais o mesmo.

## **5 Destexto**

É parte do senso comum que um filme começa com um roteiro. Nem sempre foi assim e há toda uma história do cinema que pode ser traçada sem que as palavras tenham antecedido as imagens. Sobretudo no campo do documentário, a criação de encontros, situações, ritmos e dispositivos constitui uma linha, que atravessa parte fundamental de sua história: Viola, Varda, van der Keuken, Vertov, Vigo e Paziienza. Essa opção, em nossos trabalhos na educação, abre a experiência cinematográfica para dois pontos, que nos são caros: a) esquivamos de certa hierarquia, que domina a escola para a qual os alunos que escrevem e lêem bem são compensados com notas e elogios, enquanto os outros são desvalorizados. Começar pela imagem coloca as hierarquias da sala de aula de cabeça para baixo; b) começar pela imagem é sair da organização linguageira, que pretende fazer da imagem uma representação do pensado e coloca a imagem em segundo plano em prol de um texto, o qual tende a estancar o movimento das próprias imagens. É claro que nem todo roteiro é isso. Entretanto, na escola, essa centralidade do roteiro como discurso tende a ser dominante, devido, sobretudo, à dificuldade de um roteiro escapar à tendência em que o texto organiza o visível.

## **6 Documentar**

Ligar e desligar a câmera já é deixar o mundo entrar. No dispositivo, acrescentamos a necessidade das escolhas, da criação;



uma criação em relação com a realidade, com o outro, com o contexto. No documentário, sem a centralidade do texto, não há página em branco; há sempre um mundo habitado, gigante. Definição mesmo de imagem: ela recebe e altera a realidade. O dispositivo é a mistura mesma da produção e da representação. Não abandonamos a realidade, mas a alteramos no mesmo gesto. Desafio central para os processos subjetivos engajados nos dispositivos: perceber e alterar o que se percebe.

## **7 Não tema**

Esquivarmo-nos da hiperorganização da linguagem, do objeto a ser representado ou da imagem como informação nos possibilita abrir as imagens para uma dimensão sensível, que os recortes temáticos costumam fechar. Sem os temas, as imagens são coisas. É preciso escutá-las e apontar para seu funcionamento, para os seres envolvidos e tudo que se dá a ver e ouvir. Antes dos temas, há uma experiência com as imagens, com as formas como elas transbordam qualquer funcionalidade. É com essas coisas que lidamos, com os modos como elas ocupam, criam e revelam nosso mundo. Em diversos momentos, trabalhamos com ideias para os dispositivos, como desvio, espera e lugar. Tais noções funcionam como mobilizadoras de uma intensidade mais do que um objeto a ser representado. Na pedagogia do dispositivo, quando pensamos em “temas”, eles são muito mais disparadores de atenção e mobilizadores de uma presença sensível.

## 8 Política do esbarrão<sup>4</sup>

Sem a centralidade do texto, apostamos em uma abertura para o acaso. O acaso é a possibilidade de que linhas de diferentes naturezas afetem o dispositivo e a imagem; um gesto de uma pessoa, uma palavra, um som não domesticado, um tema que não estava em nenhum roteiro. Como diria Lygia Clark, trata-se de um “fundir-se no coletivo” (GODARD, 2006, p. 74).

Sim, há uma interação entre dois – aluno e aluno, aluno e professor, professor e câmera –, mas, a cada momento, há um terceiro envolvido. A cada momento, essa interação com um fora esbarra noutros objetos, espaços e naturezas. Paradoxalmente, o dispositivo coloca a centralidade no fora, e não nas relações binárias ou nos indivíduos.

### Da criação

A imagem é criação e descoberta; é saída de si e retorno reflexivo; terra e delírio; duas linhas fortes: uma que a conecta com a terra, outra que não tem chão. A linha da terra tem cara, peso, espaço, fronteira e nome. A linha sem chão vaga, erra, delira, estranha, muda e expande. Como pode o cinema circular entre essas linhas? Como

---

<sup>4</sup> Expressão usada por Bruna Pinna em um encontro no Departamento de Psicologia da UFF, em 7 de março de 2019, referindo-se à forma de trabalho da Casa Jangada, espaço clínico no Rio de Janeiro.

podemos, em um processo pedagógico, com estudantes com pouca ou nenhuma experiência com a escrita ou com a narrativa com imagens, criar possibilidades, em que eles estejam engajados em processos criativos, que circulam entre o que é dado e o que ainda não tem nome? Há um desamparo e uma abertura no trabalho com dispositivos. Antes de ele entrar em ação, não há uma posição confortável, um mundo já conhecido que deve ser representado. Trabalhar com o controle e descontrole é colocar-se em um centro de atenção e mediação com o que não é meu.

Como uma fita de Moebius – caminho sem início ou fim, em que o dentro e o fora se intercambiam –, a pedagogia do dispositivo tem duas linhas, que fazem passagem entre uma linha que conecta com a terra e outra que não tem chão.

Em algum lugar, alguém dirá o que tu és. Errou!

Um passo, uma casa, uma relação, um filho, uma luta política, um grupo, um amor, o que faz, o que permite tudo isso, é a criação. Por todo lado, o “que é”, o que se apresenta às nossas percepções, nos pede uma torção, um desregramento, um movimento, um desvio, uma montagem. Fazer do que nos chega uma coisa.

Criar nunca é partir do zero, do nada, do ideal ou mirar o acabado, o ideal, o perfeito.

A criação é exaustiva, não tem fim, não tem lugar e nos exige no ínfimo e no íntimo, no pequeno e no cotidiano. Se vivemos em um mundo de metas, objetivos e pontos de chegadas claros, a criação é o

que alimenta a explosão. A criação, palavra de ordem do capital, quando submetida a ele, é apenas variação para o mesmo fim, o próprio capital = criação zero, que não tem pertencimento próprio.

Já a criação passa pela democracia, passa pela possibilidade de sujeitos quaisquer participarem do que é novo, do que se cria, do que faz explodir as coordenadas do que conhecemos. Passa pela possibilidade de sujeitos quaisquer inventarem as suas próprias perdas de controle. A relação entre a arte e os processos subjetivos é evidente. Ambas demandam uma saída de si, uma relação com o desconhecido, com o que não é organizado pelo capital ou pela linguagem.

A criação não é um processo individual, mas a forma como indivíduos e grupos colocam em movimento e contato uma multiplicidade de elementos de múltiplas naturezas. Se a criação importa, é na forma como ela vem mobilizar formas cada vez mais amplas de possibilidades de vida, em que não estão excluídos o saneamento do bairro, o delírio do louco e a música. O limite do que podemos é material e delirante. Por um lado, é preciso o um. A relação com as forças reais – com a parede da escola, que deixa passar o som e impossibilita uma exibição de um filme; com a empresa privada, que impõe livros e *softwares* às escolas. A criação não é separada dessa terra. Esperamos que a casa não caia, que o fogo queime apenas o que desejamos, que as drogas sejam nossas formas de saída de si, e não infiltrados na comida. Por outro lado, há o múltiplo; algo irrompe no

desejo, em uma brincadeira de criança que passa do herói ao morto, do animal ao mais do que real, sem que nenhuma fronteira seja delimitada. Como escreveram Félix Guattari e Suely Rolnik (1989 p. 155): “Não existe a subjetividade, de um lado e, do outro, a realidade social”. Não existe o que se inventa como forma de relação e desejo, de um lado, e as condições sociais, de outro. O sequestro do tempo da política é o mesmo do tempo da festa.

Os operadores da opressão estão aí: medo, dívida, opressão de classe, moral e linguageira. Intensas disputas com o que restringe formas de ser, limita o delírio, nega a diferença e o outro. Talvez, a criação nos permita, assim, um caminho torto, que, por um lado, nos separe do medo, nos distancie da subserviência voluntária; por outro, nos conecte com um desconhecido, de onde ressoam as diferenças, as minorias, os loucos e desgarrados, os que foram eliminados pelo capitalismo sem fronteiras; essa megamáquina mundial de exclusão.

Deus morreu e o capitalismo refez a centralidade via indivíduo; o sujeito empreendedor, o eu S/A, a competição de todos contra todos. Não devemos nada a Deus, mas devemos a nós mesmos. A dívida se universalizou – monetária, cognitiva e subjetiva. Somos, pois, os primeiros juízes de nós mesmos, o que nos autoriza a tudo julgar. Quanto mais próximo o outro é do que sou, mais intenso será meu julgamento. Imigrantes odeiam imigrantes, militantes de esquerda cultivam disputas ferrenhas entre si, casais se destroem, policiais negros matam jovens negros etc. A criação não produz objetos, mas

formas de estar com o mundo sem se entregar a um “valor superior”. A criação não se reporta a aliados preexistentes – o bem, o mercado –, mas se faz na constante criação de aliados (LAPOUJADE, 2015 p. 17). A criação é o contrário da dívida e do juízo. A criação experimenta os atores do mundo como possibilidades de acoplamentos, montagens, faíscas que, antes de eliminarem, friccionam, unem, dobram. A criação é um problema de montagem e conexão e não suporta o julgamento. Duas, cinco coisas se juntam, se montam, se tensionam. A criação é um gesto conector. É por isso que *plugs*, conectores e cabos vivem dando mau contato. Conectar é bem mais complicado que parece.

Assim, sem harmonia alguma, mas também sem forma superior, o gesto criativo é escuta e mirada, que singulariza, que se faz no desejo e na curiosidade do mundo, que inventa formas de estar com.

Nossa aposta em uma pedagogia do dispositivo é inseparável desse movimento, que abarca em um mesmo gesto criação artística, criação de si e criação de mundo.

### **Como sabemos que estamos na criação?**

1 – Você nunca estará satisfeito.

2 – Você não se reconhecerá. Como pode ter sido eu quem criou isso? Justamente porque não foi. Uma conexão com outros mundos e o com o que não somos se deu. Algo se conectou.

3 – Não há criação sem intensas doses de alegria e angústia. Toda criação é um sem fundamento. Não há nada que nos permita julgar com certeza seu sucesso.

4 – O que fiz/fizemos faz sentido e é diferente da funcionalidade. Essa é sempre maior ou menor que a função.

5 – Diferentemente do que o capitalismo chama de criação, aquele que cria pode preferir não criar. Se não criar for possível, a criação é possível.

## Referências

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. *Caminhos de Kiarostami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997.

FERREIRA, Jairo. *Cinema de Invenção*. Rio de Janeiro: Azougue, 2016.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GODARD, Hubert. *Olhar cego*. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. Lygia Clark: da obra ao acontecimento. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo; PELBART, Peter Pál. Arte, clínica e loucura: um território em mutação. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 14, n. 3, 2007.

LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. In: LEMOS, André; BARBOSA, Marialva; BERGER, Christa (Org.). *Narrativas Midiáticas Contemporâneas*. Porto Alegre: Meridional, 2006. p. 82-93.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: Ed. da UFF, 2014.

OGILVIE, Bertrand. Posfácio. In: DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: Editora N-1, 2015.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.



# UMA PEDAGOGIA DA MONTAGEM: A INSTÂNCIA PEDAGÓGICA NO ENSAÍSMO

Álvaro Renan José de Brito Alves

**Por uma “pedagogia crítica do olhar” no contexto da  
comunicação generalizada**

A arte de ensinar a ver abismos ali onde estão  
lugares-comuns – esta seria a tarefa pedagógica...

(Karl Kraus)

O presente artigo tenta contribuir para as pesquisas no âmbito dos estudos acerca do uso de ferramentas de cinema em espaços de educação, sugerindo dispositivos e formas de linguagem audiovisual capazes de satisfazer a necessidade de multiplicar as possibilidades de experiência de ensino e aprendizagem, formação de consciências críticas, bem como de sensibilização estética “para o” e “por meio do” cinema. Vale assinalar, entretanto, que o movimento aqui esboçado parte de uma preocupação com o atual contexto político em que a

dinâmica vigente de imagens, discursos e informações parece ser o reflexo de uma falência na cultura e na ordem democráticas, senão a causa mesma de grandes perdas da democracia brasileira nos últimos anos. Por isso, este artigo não poderia deixar de reivindicar o compromisso irrestrito, ainda que modesto, no seio de uma disputa pelas formas de uso e consumo da imagem à maneira decisiva como ela tem sido colocada na atual conjuntura política pelos meios de comunicação – sejam eles clássicos ou digitais, hegemônicos ou alternativos – responsáveis, em todo caso, pela produção e circulação em massa de certos discursos e imagens.

O uso da imagem nos circuitos de informação e nas redes de mensagem instantânea, num contexto de globalização da comunicação digital, tem multiplicado, em grande medida, estratégias de disputa política muitas vezes enviesadas, sendo um dos principais fatores na determinação do destino político e social da vida pública do País, o que torna decisivo o debate acerca do fenômeno da experiência da imagem e de sua implicação ética e política na sociedade. Este artigo pretende afirmar a forma e o gesto ensaísticos no cinema como uma ferramenta pedagógica crítica privilegiada contra as generalizações e naturalizações do uso de imagens pelas mídias tradicionais e digitais. Isso porque acreditamos na capacidade do ensaísmo audiovisual de ensejar uma relação diferenciada com a imagem e com os processos cognitivos e sensíveis de assunção do saber.

Situamo-nos num mundo que se caracteriza pela comunicação instantânea, um mundo a que Jorge Larrosa (2018), autor espanhol, definiu pela maneira como sua sociedade, a todo instante, é convocada a receber informações tanto quanto emitir opiniões, assim nomeada por ele como “sociedade informacional-opinativa”. O século XX foi marcado pelas transformações urbanas e pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação. Para Benjamin (2015), não só a perda da “aura” está ligada à reprodutibilidade técnica, como a “experiência” se perde com a tomada dos acontecimentos sociais pelas manchetes de jornal e do mundo pela cultura de consumo, que se torna vigente a partir das transformações do fim do século XIX. Seguindo essa linha, Larrosa (2018) argumenta que a perda da experiência está diretamente associada a esse esvaziamento da experiência moderna, que se dá na busca incessante do novo, na banalização do choque, que embota os sentidos ao reservá-los apenas para o consumo imediato de informações, notícias e novidades. Para Larrosa (2018), então, a sociedade moderna é marcada por uma incessante circulação de informação e produção serial de novidades, cujo acúmulo não se transforma em experiência, mas na forma vaga manifesta como contrarresposta dos sujeitos, a que Larrosa (2018) chama pura e simplesmente de “opinião”. Assim, ele formula: “O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina” (LARROSA, 2018, p. 20). Trata-se de uma sociedade marcada pelo imperativo da opinião: o tempo todo o que vemos nos solicita a opinar, a decidir entre “sim” ou

“não”, a se posicionar perante os “fatos”, a responder selecionando alternativas fechadas. O que está em jogo é uma certa crítica da neutralização da experiência, que, em Deleuze (2007), por exemplo, aparece sob a forma da imagem neutralizada do “clichê”, entendida como a resposta mecânica que o filósofo descreve por meio dos “esquemas sensório-motores” (DELEUZE, 2007; GUÉRON, 2011; MIGLIORIN, 2015).<sup>1</sup> Em sua defesa de um “saber da experiência”, Larrosa (2018) mobiliza uma definição de experiência, cujas características vão na contramão da dinâmica apressada do circuito informação-opinião. Segundo o autor:

A experiência [...] requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a

---

<sup>1</sup> O livro de Rodrigo Guéron (2011), *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem*, parte da constatação de Deleuze (2007, p. 32) de que vivemos numa civilização não da imagem, mas do clichê: “Civilização da imagem? Na verdade uma civilização do clichê”. Ele desenvolve o conceito de “clichê”, a fim de perceber como nossa experiência cotidiana está marcada por maneiras esquematizadas de perceber, significar, moralizar, valorar, indo muito além do pensamento sobre a imagem, o clichê sendo não uma mera imagem técnica, mas uma imagem moral, uma imagem viciada do pensamento, das coisas ou do mundo. Ele induz, por exemplo, uma reação automática diante dos choques e das violências. Para fins deste artigo, o clichê pode ser a imagem radiografada da “opinião” na maneira como Larrosa (2018) entende a palavra. Em diálogo, também, com Deleuze, Migliorin (2015, p. 140) argumenta que são propriamente os “recursos sensório-motores” que nos embotam o sentido crítico e impedem a sensação de estranheza e mesmo revolta num mundo marcado pela injúria e pela violência das desigualdades e da miséria social. O clichê, portanto, no âmbito do pensamento e da experiência da imagem, é a marca transitiva desse circuito informação-opinião que Larrosa (2018) menciona, a fim de descrever o estatuto de nossa sociedade.

opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2018, p. 25).

Nossa premissa é a crença de que, no filme-ensaio, instaura-se um momento de pausa, de recuo frente às imagens, a fim de que sejam tomadas como objeto não apenas de análise e interpretação, mas de experiência e afetação. O filme-ensaio introduz uma “pedagogia do olhar”, que desdobra as relações entre pensamento e cinema, tais como eram formuladas por uma “pedagogia eisensteiniana” (MIGLIORIN; BARROSO, 2016). Ainda, é a montagem o paradigma geral de uma instância pedagógica do cinema-ensaio, mas sua pragmática funcionaria através de outros meios, pela invenção sempre renovada de estratégias e técnicas de montagem, com diferentes características de produção, uso e apropriação das imagens, e de uma particular voz ensaística, de cuja modulação depende o caráter da narração e da qual emerge o singular timbre de um “grão de voz”<sup>2</sup>. O filme-ensaio instaura, ainda, outras condições da experiência espectral.

---

<sup>2</sup> Trata-se de um empréstimo conceitual que remeto a Barthes (2015, p. 77-78): o “grão de voz” é, na literatura, “um misto erótico de timbre e de linguagem”, podendo ser, também, tal qual a “dicção”, “matéria de uma arte” por excelência; por ser eminentemente corporal, pois associada à maneira de “conduzir o corpo”; o que uma tal arte do grão de voz procura são os “incidentes pulsionais, a linguagem atapetada da pele, um texto em

Outra pista importante para pensar o aspecto pedagógico do cinema, podemos encontrar nas considerações teóricas de Vertov (1991), conhecido cineasta soviético da geração de Eisenstein, cuja especulação acerca do cinema visava, acima de tudo, a uma pedagogia cinematográfica baseada numa “teoria do intervalo”. Vertov (1991, p. 264) entendia a “montagem” como um modelo epistêmico de visada sobre o mundo, compreendendo sua aplicação em qualquer momento da vida: “A montagem é o resumo das observações feitas pelo olho humano sobre o assunto tratado”, escreve o cineasta e teórico do cinema russo; qualquer que seja o tema, é sempre uma montagem de “observações”, de “informações” que os “cine-exploradores” recolhem de suas viagens, e “como resultado final de todas essas junções, deslocamentos, cortes, obtemos uma espécie de fórmula visual”. Todo o cinema de Vertov propõe uma visada sobre o mundo a partir da qual o olhar opera sua própria decupagem e, por isso, sua própria montagem. O que o cinema ensina não é, apenas, uma teoria da montagem cinematográfica, mas uma operação de objetivação do mundo por meio de sua própria realidade, mais precisamente das imagens de sua realidade.

---

que se possa ouvir o grão da garganta, a pátina das consoantes, a voluptuosidade das vogais, toda uma estereofonia da carne profunda”. Embora Barthes a procure na literatura e a encontre numa certa arte perdida da melodia, é, sobretudo, no “cinema” que afirma estar mais facilmente assimilada. Podemos pensar aqui, no âmbito do cine-ensaio, na melancólica voz cavernosa de Godard, na sóbria monotonia da locutora em *Sans Soleil* (1983), de Chris Marker, ou na própria voz do cineasta lendo suas cartas para Alexandre Medvekin, em *Le tombeau d’Alexandre* (1993). A conquista de uma “voz ensaística” passa pela realização de uma arte do “grão de voz” barthesiano.

Nesse sentido, o que importa aqui é a maneira como as coisas do mundo, seus elementos e suas imagens são “postas em relação” – uma “relação paradoxal entre o pensamento do fora e a dialética” –, tal qual argumentava Ropars-Wuilleumier (2009, p. 214) a partir da noção de “pensamento do fora” de Maurice Blanchot. É na descontinuidade, no intervalo, que se situa a possibilidade de articular o mundo por meio do que o mundo tem a dar. E é pensar esse intervalo que importa numa pedagogia do cinema, que tome a “montagem” como operador não apenas técnico ou estético, mas ético e intelectual. É toda uma vertente de pesquisas que oferece, no âmbito de um pensamento da imagem, material e argumento para engatar uma teoria da “montagem” baseada na noção de intervalo: de Aby Warburg a Walter Benjamin, de Vertov a Godard; quando Chris Marker fala que a maior parte de um filme se passa no escuro, no piscar dos olhos, entre um *frame* e outro, entre uma imagem e outra; quando Didi-Huberman (2018) elabora uma teoria possível por trás da “ciência dos intervalos” de Warburg, propondo ao mesmo tempo o que poderíamos chamar, para a montagem, de “modelo da mesa”; é baseado nessas formulações que ousamos pensar uma instância pedagógica para o cine-ensaio. Nossa hipótese é que o filme-ensaio opera nesse momento “intervalar” da passagem das imagens, instaurando na própria imagem o seu “momento pensante”.

## 1 Para uma conceituação do filme-ensaio

Um compêndio bibliográfico sobre o filme-ensaio, como o livro *La forma que piensa. Tentativas en torno al cine-ensayo* (WEINRICHTER, 2007), alude com seu título o emblemático texto de Adorno ao mesmo tempo em que a famosa frase de Godard sobre o vídeo<sup>3</sup> nos coloca diante dessa apropriada alcunha para o ensaístico no cinema. Trata-se de uma forma que pensa; que pensa não pela forma, extrínseca ou transcendente à obra e ao gesto de arte, mas pela própria matéria-prima de seu fazer; nesse caso, pelas imagens, pelo som e pelo gesto da montagem. Assim, quando se diz que a montagem articula o sentido fílmico, não é que o sentido preexista ao filme ou seja a efetivação de um argumento premeditado, mas existe numa dimensão imanente do fazer fílmico, no intervalo entre a imagem e o pensar a imagem. O ensaio permite, pela montagem, a transação de um sentido aberto, suscetível ao desvio pelo imprevisível ou pela experimentação. O que pensa na imagem, e que o gesto ensaístico suscita e dá a ver, é o gesto mesmo pelo qual a possibilidade dos sentidos se cria ou se faz comportar numa imagem.

Gostaríamos de resumir algumas ideias acerca do ensaísmo no cinema a partir de alguns autores. Corrigan (2015, p. 33) resume sua

---

<sup>3</sup> De Adorno, o texto “O ensaio como forma” (2012), escrito em 1954; de Godard, sua sentença sobre o vídeo “Uma forma que pensa, um pensamento que forma” (DUBOIS, 2004, p. 97). A segunda parte da fórmula, “um pensamento que forma”, incita-nos a imaginar uma fecunda elaboração no sentido de uma instância pedagógica do filme-ensaio.



teoria do filme-ensaio destacando três importantes pontos: o filme-ensaio encena “1) um teste de subjetividade expressiva por meio de 2) encontros experienciais em uma arena pública, 3) cujo produto se torna a figuração do pensar ou pensamento como um discurso cinematográfico e uma resposta do espectador”. Com isso, o autor destaca o que, para ele, configura a possibilidade do filme-ensaio: a emergência de uma subjetividade, cuja instância enunciativa personalizada aparece demasiado pronunciada, que se coloca diante das imagens do mundo (da esfera pública), articulando-se de tal forma que o pensamento se dê como figuração de seu próprio ato, de seu próprio processo, na tessitura mesma do filme. Por fim, e não menos relevante, é na relação espectral que o filme pode se realizar, também, como ensaio. Essa subjetividade não é dada de maneira simples. Todavia, e esse é o mérito do livro de Corrigan (2015), sua ênfase está na maneira como, em cada filme, em cada exemplo citado, a posição enunciativa do sujeito aparece frágil e intrincada, “complicada” pela maneira como as imagens instauram uma alteridade no circuito discursivo, retórico e mesmo no campo expressivo do filme. Por isso, o autor destaca que as práticas ensaísticas são mais interessantes quando “perturbam” e “complicam” a “subjetividade e sua relação com a experiência pública”, sendo essa uma das “pedras angulares” do ensaio (CORRIGAN, 2015, p. 35).

Corrigan (2015) insiste na ideia de um “teste”, de uma “provação” da subjetividade, porque se trata sempre de uma

consciência posta em situação de insegurança; uma frágil consciência que está sempre se pondo à prova frente às contingências da experiência pública e social. “A subjetividade ensaística”, escreve ele,

refere-se, então, não simplesmente à colocação ou ao posicionamento de uma consciência individual diante e dentro da experiência, mas a uma consciência ativa e assertiva que se testa, desfaz ou recria por meio da experiência, incluindo as experiências da memória, do argumento, do desejo ativo e do pensamento reflexivo (CORRIGAN, 2015, p. 34).

Por sua condição mutável, essa subjetividade é, com efeito, difícil de ser localizada, porque é aberta à ressonância de uma polifonia estranha a si mesma. Por isso, destaca Corrigan (2015), mesmo que seja exagero, a expressão mais acabada da subjetividade ensaística estaria na obra das *Passagens*, de Walter Benjamin, feita praticamente toda de citações.

Por fim, a marca ensaística residiria, principalmente, nessa maneira com que o filme-ensaio põe a subjetividade, não em “harmonia”, mas em curto-circuito com a “experiência”, criando “choques e lacunas em cada encontro” (CORRIGAN, 2015, p. 37). Daí que o filme-ensaio almejaria cartografar o processo de experimentação do mundo, a fim de preservar seus momentos de assimilação e abdicção de uma crença ou de um estado de saber. Nas palavras de Philip Lopate (1996, p. 244), esse processo cartográfico

do filme-ensaio se constitui como a tentativa de “rastrea[r] os pensamentos de uma pessoa”, de se “descobrir o que se pensa sobre algo”. Nesse sentido, sua fórmula mais expressiva é a de Godard (1989), que, ao falar do vídeo como momento pensante do cinema, declara que o ensaio é uma “forma que pensa”.

Esse processo de disrupção da subjetividade frente ao mundo não produz um sujeito meramente fragmentado, mas aberto, expansivo, disponível para os apelos sensíveis do real. Trata-se de um pensamento sujeito às perturbações da experiência com a alteridade do mundo, à maneira como acreditava Deleuze (2007) ao afirmar que o pensamento pertence ao exterior, que advém por força de uma pressão ou de uma necessidade vinda de fora. Nada menos que pensar o imponderável – diria Deleuze (2007), de pensar o “impensável” – por meio da *materia mundi*, de uma forma de articular suas imagens, a fim de dar-lhes não apenas um sentido, mas de desenhar sobre a face do real uma fisionomia capaz de (trans)figurá-lo. É que, mais do que tudo, escreve Deleuze (2007), precisamos de motivos para crer ainda naquilo que nos rodeia. Por isso, é “preciso que o cinema filme, não o mundo, mas a crença neste mundo, nosso único vínculo” (DELEUZE, 2007, p. 207). E continua, “em nossa universal esquizofrenia *precisamos de razões para crer neste mundo*” (DELEUZE, 2007, p. 207, grifo do autor). O ensaio, por trabalhar com uma heterogeneidade de materiais, por não se ater a um único tema, por ser, muitas vezes, uma disparatada conjugação de ideias, tende a lidar mais facilmente com

essa tendência “esquizofrênica” ou, antes, “diaspórica das ideias”. Um modo de organizar nossa angústia diante da dispersão, daquilo que se esvai ou se acaba, tal como Marker recomendava, referindo-se aos escritos sobreviventes de Shei Shonagon, escritora e cortesã imperial de uma China remota, sugerindo que, como antídoto contra a espuma dos dias, compuséssemos “listas”: “listas de *coisas elegantes*; de *coisas que causam aflição*, ou ainda de *coisas que não valem a pena fazer*”, mas também, e principalmente, de “*coisas que fazem o coração bater mais depressa*”.<sup>4</sup> Marker, à sua maneira, filma as coisas do mundo, “re-monta” as imagens de outros, compondo a sua própria lista, heterogênea, de tudo aquilo que acredita valer a pena pôr a salvo numa memória-filme.

Para resumir o projeto ensaístico, será preciso entender a disposição ensaística do filme em tomar a imagem como problema fundamental. A imagem é o problema, porque sua abertura, isto é, sua potência de significação e associação, é expansiva e sem limites. Weinrichter (2015, p. 60) assim institui o projeto do cine-ensaio: “construir uma imagem pensante”. O que ele entende por isso é que, visada por um “comentário verbal” ou pela manipulação da “montagem”, é possível introduzir na imagem seu “valor” e sua “potência” de “vibração pensante” (WEINRICHTER, 2015, p. 60). O que marca a “expressão máxima do princípio básico do ensaísmo” é certa

---

<sup>4</sup> Citado e traduzido por mim do *link*: [https://www.markertext.com/sans\\_soleil.htm](https://www.markertext.com/sans_soleil.htm)

“dialética de materiais”, que, ao articular imagens e sons, seja qual for o tipo de registro, alcança a condição necessária para que haja ensaio. Trata-se de um ato de olhar, de “*voltar a olhar*”, como escreve Weinrichter López (2015, p. 61, grifo do autor), capaz de “desnaturalizar [a] função originária (narrativa, observacional)” da imagem ou do som, compreendendo-os como representação, mecanismo ou meio de representação, e não apenas lendo-os pelo que representam, isto é, na sua relação imediata com o referente ou com o sentido. Este é o ponto fundamental para uma pedagogia do olhar por meio da prática ensaística no cinema: que se “volte o olhar” para a imagem, e a “escuta” para os ruídos, para o som.

Nesse aspecto, seria interessante destacar dois gestos recursivos presentes, senão em todos, pelo menos na maioria dos filmes de inflexão ensaística. Seriam a interrupção, ou paragem, e a repetição. São gestos fundamentalmente de montagem. Weinrichter (2015) refere-se a uma operação barthesiana destacada por Nicole Brenez em seu estudo sobre o cine-ensaio: trata-se do “*ralenti cinematográfico*”, essa maneira de retirar a imagem de seu fluxo, de experimentá-la na ocasião de sua pausa, mas, sobretudo, de sua rearticulação em novos contextos. É a interrupção ou a remontagem, que marca, aqui, operações tipicamente ensaísticas, porque trazem sobre a imagem essa nova visada, esse “voltar a olhar” de que falamos acima. Escreve o autor: “É necessário *frear a imagem* para poder usá-la, para olhá-la”; seja com a “câmera lenta ou congelada”, a imagem só

pode ser vista como abertura quando retirada do fluxo, fora de seu contexto original, é só então que a imagem “começa a ser algo a mais [...] que uma imagem”, posto que não mais olhamos para ela como “primeira camada, senão *enquanto imagem*” (WEINRICHTER, 2015, p. 64, grifos do autor). Ele cita como exemplo o *foto-roman* de Chris Marker, *La jetée* (1962), mas outros exemplos seriam bem-vindos, como a filmagem de um general czarista “ralenteadada” no filme *Le tombeau d’Alexandre* (1993), também de Chris Marker, ou como no filme pernambucano de Luís Henrique Leal e Caio Zatti, *Fotograma* (2015), em que a filmagem de um muro de prédio num bairro de elite de Recife tem o fluxo de seu trânsito interrompido à passagem de uma mulher negra, o que suscita toda uma reflexão sobre a história da escravidão e a permanência das opressões no mundo contemporâneo.

## **2 O cine-ensaio e a educação**

Antes de concluir, destaco alguns aspectos instrumentais recorrentes em filmes-ensaio, que entendo serem imprescindíveis na construção de uma pedagogia do olhar baseada na prática ensaística do cinema. Que consequências, digamos, pedagógicas podem ser apreendidas da forma-ensaio no audiovisual ou que nela estão implícitas? Dos filmes citados, identificamos pelo menos dois recursos instrumentais, que são gestos fundamentalmente de montagem: a paragem, ou interrupção, e a repetição. Falamos no começo da intenção pedagógica de Vertov (1991) ao pensar o cinema como uma

modalidade de apreensão do mundo, de pensamento sobre o mundo, baseado, particularmente na “montagem”. Nesse contexto, os dois gestos assinalados instituem o ritmo e a medida do que entendemos ser um “pensar por imagens”.

O filme de Luís Henrique Leal e Caio Zatti lança mão dos dois recursos. Primeiro, ao interromper o fluxo contínuo dos fotogramas, os autores instauram um momento de intervalo, no qual a imagem retirada de seu movimento será pensada conforme as premissas e os objetivos colocados desde o início pela própria narração em voz *over*:

Cada vez que estamos diante de uma imagem, talvez devêssemos reservar algum tempo para pensar em quais rastros de um outro tempo este pequeno recorte do mundo nos quer e nos pode revelar. Diante de uma imagem, é preciso pensar nos apagamentos e reescrituras da história, pensar nas construções de sentido que pretendem naturalizar o cotidiano e tudo o que nos cerca. [...] O que nos move é a capacidade de articular uma crítica de um passado que continua a passar diante dos nossos olhos, como permanência sobre o presente<sup>5</sup>.

Assim, então, o filme empreende a reflexão acerca desta permanência do passado violento observado, sentido, percebido pelo olhar engajado com seu presente, que, nesse caso, é a sobrevivência do traço fantasmático do passado colonial, que insiste, ainda, nas formas atuais da desigualdade social, e que, em Recife, onde a

---

<sup>5</sup> O filme pode ser visto no Vimeo, pelo link: <https://vimeo.com/138906988>

gravação foi feita, fica evidente no alto percentual de famílias de classe média, que possuem empregadas domésticas, bem como no processo de gentrificação consequente da inflação imobiliária provocada, na cidade, por certos bairros de elite. Além do gesto de interrupção, o filme relança a mesma sequência da mulher negra atravessando o plano, reiterada, algumas vezes, até o momento de culminação da narração, em que, numa última paragem, o narrador identifica, na mesma imagem que parece negar qualquer saída à visão, uma brecha possível para romper com a lógica de opressão que o muro do prédio exerce sobre a mulher, mas também, e principalmente, com a lógica de controle e policiamento representada pela câmera de vigilância apontada para a rua, localizada em um ponto minúsculo do quadro.

O intervalo é o momento privilegiado, no qual a imagem é finalmente questionada, decomposta, agenciada ou remontada. Há, portanto, uma postura, um investimento necessário sobre as imagens chamado “montagem”, que precisaria ser posto em questão, já que se trata de colocar o cinema no foco da educação. Pôr em questão significa tornar explícitas as formas e as modalidades da montagem – pois há uma cultura, diríamos, um regime de legibilidade e inteligibilidade das imagens, que já está dado. Não seriam os filmes, em sua maioria, correspondentes diretos dos modelos aristotélico-narrativos, não estariam eles referidos a um regime de representação, cujo efeito principal se dá a partir dos modelos de cinema e espetatorialidade que produz, com seus vícios de interpretação e



seus esquemas de inteligência reproduzidos de forma naturalizada? A aposta no momento privilegiado do intervalo nos permite elaborar uma instância pedagógica possível não apenas do filme-ensaio, mas do processo cinematográfico como um todo, que teria sua eficácia apenas sob a condição de desnaturalizar esses esquemas sensório-motores que assimilamos de um certo regime de representação das imagens. Desnaturalizar, entenda-se, desaprender, tal como na proposta expressa no projeto do CINEAD/LECAV.<sup>6</sup>

Depreendemos, portanto, dois gestos: a) interromper, parar; b) repetir, relançar. O primeiro é o gesto de montagem, que interrompe o fluxo de movimento incessante das imagens, a fim de produzir um momento de suspensão no destino das imagens. A interrupção permite uma decomposição da imagem através de partes internas, uma reinterpretação ou releitura da imagem através da articulação dos elementos em seu interior. Trata-se daquilo que Larrosa (2018) traz como exigência para um aprendizado pela experiência, uma vez que instaura um momento privilegiado justamente para se “ver melhor” – isto é, a possibilidade de majoração qualitativa de nossa capacidade de olhar. Ao interrompermos o fluxo de imagens, somos capazes não apenas de rearticular seus elementos constitutivos numa

---

<sup>6</sup> O projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), articula atividades de pesquisa, ensino e extensão, a partir da conjugação do cinema com processos educativos em escolas públicas e hospitais.

decupagem subjetiva nova, mas de reintroduzir buracos na imagem, colocar dúvidas, questionar o que diz, interrogar suas verdades e sua visibilidade e, por fim, verificar a fenomenologia de seu movimento, suas falhas, borragens e velaturas, o grão que explode como excesso do dado visual.

Por sua vez, o gesto de repetir, na montagem, não significa nunca a mera repetição, pura e simplesmente. Repetir é relançar a imagem, reintroduzi-la, seja porque ainda se suspeita não a ter “visto” bem, deixando escapar alguma coisa, seja por acentuação do efeito dramático ou de intensificação de seu conteúdo afetivo, emocional. Ao se relançar o dado visual, produz-se, em algum grau, uma diferença. Por fim, a repetição permite reelaborar a forma pela qual a imagem é “narrativizada” ou “posta em discurso”. É verificar que discursos e narrativas atravessam ou podem atravessar uma ou várias imagens. Uma imagem é dada a ver por meio de certas condições de visibilidade e contextos discursivos. É a forma de sua narrativização que cria as condições de sua legibilidade, de sua inteligibilidade. Uma imagem nunca é só. Chris Marker mostra, em *Carta a Sibéria* (1958), como as imagens são objetivadas a depender da forma como são postas, montadas ou recontadas. Ele reconta uma mesma sequência de imagens pelo menos três vezes, a cada vez enfatizando diferentes elementos, introduzindo, assim, uma forte tensão de ambiguidades na experiência do espectador frente ao documento visual e pondo em xeque a sua suposta objetividade. Desse modo, é possível

experimentar a vertigem de desnaturalização da ideia de verdade, de pura objetividade que uma imagem geralmente traz consigo; e, por outro lado, a descoberta de possibilidades imaginativas e interpretativas que novas articulações viabilizam nos sujeitos comprometidos com o trabalho de montagem. A pergunta pedagógica é: que discursos podemos descobrir e recriar a cada vez que uma imagem é relançada, remontada, recontada? A montagem, ou remontagem, é o verdadeiro gesto de constituição de um pensamento por imagem, e ela não deve ser vista apenas como o trabalho técnico de sua efetiva realização na plataforma de edição. A montagem é a parte criativa e o momento pensante implicados seja na experiência de criação, seja na experiência espectral.

Levando-se em conta que a arte é anti-institucional (MIGLIORIN, 2015, p. 30), o cinema na escola só pode ser introduzido como elemento anárquico (BERGALA, 2008, p. 30).<sup>7</sup> Podemos, então, considerar que o ensaio, o filme-ensaio, seria a forma eminentemente “pensante”, que vem como a contraparte de uma vontade pedagógica que desarticule as normas, dissolva as hierarquias e se abra para a

---

<sup>7</sup> Tanto Migliorin (2015) quanto Bergala (2008) pensam a arte em geral e o cinema em particular como elementos desagregadores das instâncias de poder, que tendem a capturar, neutralizar e classificar as obras. Além disso, o cinema, se se quer pedagógico, instaura no espaço de educação a possibilidade de uma relação não hierárquica entre professor e aluno, artista e aprendiz. Assim, a arte permanece como “fermento de anarquia” (BERGALA, 2008, p. 30), perturbando a configuração desigual de poderes com que a escola impõe a disciplina e o saber sobre os estudantes.

potência de um aprendizado que se dá na experimentação de si e do mundo.

Na sua aula inaugural no Collège de France, Barthes (2013) propunha o modelo da “excursão” como método de prática da escrita e construção do saber. Um método “excursivo”, de tendência diaspórica, fragmentária e digressiva, não pode ter outra que não a “forma ensaística”. A proposta de ensino que Barthes (2013, p. 45-46) colocava emulava a situação de uma “criança que brinca em torno da mãe”, com suas “idas e vindas”, sempre a “trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo”, um jogo tal qual Adorno punha como a essência da prática ensaística; afinal, uma área “no interior da qual a pedrinha ou lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz” – um dom que não é senão a maneira, o modo, o “como” daquilo que se expressa ou se tece no comentário ensaístico. O método excursivo barthesiano não teria, então, outra forma que não a forma ensaística, posto que o ensaio, como escrevia Adorno (2012, p. 30), é aquele que “procede, por assim dizer, metodicamente sem método”. O antimétodo excursivo, por assim dizer, possuiria, acima de tudo, esta característica: se ele tem como essência o jogo, é que é dado à experimentação, ao rearranjo incessante dos materiais e seus significados. Para afirmar uma instância pedagógica no filme-ensaio, precisaríamos conceber o espaço ensaístico como um jogo passível de imbricamento entre materiais, cujo método estaria sempre por ser

reinventado e em que uma imagem, para ser compreendida precisaria ser “jogada”, “experimentada” junto a outras, através dos recursos da montagem, tornando possível ao sujeito “aprendente” se descobrir a cada “remontagem”.

## Referências

ADORNO, Theodor W. “O ensaio como forma”. In *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CORRIGAN, Timothy. *O filme-ensaio: desde Montaigne e depois de Marker*. Campinas, SP: Papirus, 2015.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ou o gaio saber inquieto – O olho da história III*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2018.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

GODARD, Jean-Luc. *Uma introdução à verdadeira história do cinema*. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KRAUS, KARL. *Die Sprache*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1969.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOPATE, Phillip. In search of the centauro: The essay film. In: WARREN, C. (Org.). *Beyond document: Essays on nonfiction film*. Hanover: Wesleyan University, 1996. p. 243-270.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. *Revista de Cultura Audiovisual*, v. 43, n. 46, p.15-28, 2016.

ROPARS-WUILLEUMIER, Marie-Claire. *Le temps d'une pensée: du montage à l'esthétique pluri-elle*. Vincennes: Presses Universitaires, 2009.

VERTOV, Dziga. Extrato do Abc dos Kinoks (1929). In: XAVIER, Ismail. (org.) *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1991, p. 263-266.

WEINRICHTER, Antonio (Org.). *La forma que piensa*. Tentativas en torno al cine-ensayo. Navarra: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, 2007.

WEINRICHTER, Antonio. Um conceito fugidio. Notas sobre o filme-ensaio. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (Org.). *O ensaio no cinema: formação de um quarto domínio das imagens na cultura audiovisual contemporânea*. São Paulo: Hucitec, 2015, p.42-91

## Filmes

CARTA da Sibéria. Direção: Chris Marker, 1957. 62 min.

LA jetée. Direção: Chris Marker, 1962. 28 min.

SEM Sol. Direção: Chris Marker, 1983. 94 min.

ELEGIA a Alexandre. Direção: Chris Marker, 1993. 120 min.

FOTOGRAMA. Direção: Luiz Henrique Leal e Caio Zatti, 2015, 9 min.





# NOTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR: PEDAGOGIA FAROCKIANA

Luís Flores

## Introdução

Se existe um acontecimento nos estratos do tempo que informa a perspectiva cinematográfica de Harun Farocki, cineasta nascido em 1944 na pequena cidade tcheca de Nový Jičín, na região dos Sudetas (região leste da atual República Tcheca, na época anexada à administração nazista), esse acontecimento é a insurgência das esquerdas na década de 1960. Farocki fez parte da militância estudantil do período, quando estudou, a partir de 1966, na Academia de Cinema e Televisão de Berlim. Teve um colega e parceiro ligado ao *Rote Armee Fraktion* (RAF), Holger Meins, com quem realizou mais de um filme e organizou intervenções políticas. Fez curtas-metragens de protesto ligados aos temas da época: a Guerra do Vietnã, a visita do Xá iraniano a Berlim, a Guerra da Argélia, o monopólio das mídias (particularmente do grupo editorial Axel Springer) e a violência da polícia. Ao mesmo tempo, trouxe contribuições estéticas importantes

para o cinema, atuando em uma frente intensificada de reflexão crítica e imagética (ELSAESSER, 2004). Suas principais referências cinematográficas, nesse sentido, são o casal Jean-Marie Straub e Danièle Huillet, além de Jean-Luc Godard. Os primeiros fazem filmes marcados por um controle exaustivo do gesto e da duração, privilegiando imagens não naturalistas. O último faz proliferar citações de texto e imagem, produzindo cruzamentos discursivos a partir de materiais heterogêneos.

Farocki preserva algo das lições e questões dos mestres, reformulando-as à sua maneira. Demonstrando um interesse obsessivo pelas mídias em suas muitas manifestações (objetos bélicos, simuladores, propagandas, modelos gráficos, robôs, algoritmos, vídeos, câmeras de vigilância e mísseis teleguiado entre outros), ele reposiciona imagens variadas na mesa de montagem, a fim de revelar, entre elas, vínculos insuspeitados (DIDI-HUBERMAN, 2010). “Ensinar a ver abismos onde há lugares comuns”, essa é a tarefa pedagógica por excelência no cinema de Harun Farocki, para remeter à formulação de Karl Kraus (1932). Sua pedagogia, no entanto, é, de partida, uma pedagogia contrariada, só podendo assumir a forma de uma contrapedagogia, isto é, um programa de educação do olhar capaz de confrontar a própria lógica do poder disciplinar, que constitui, historicamente, a ideia de pedagogia, conforme explicitado por Foucault (1999). Não pedagogia a serviço de algo, mas uma prática

que encontre no próprio aprendizado do olhar, na compreensão politizada das imagens que circulam no mundo, sua razão de ser. Não um treinamento ou condicionamento das subjetividades, não um esquema operatório para a produção de efeitos específicos de ordenação ou ajustamento, mas uma possibilidade emancipatória de desmontar os aparelhos do poder. Nesse aspecto, cabe lembrar que a pedagogia godardiana, segundo Daney (2011), mobilizava uma confrontação de enunciados hegemônicos e uma restituição das imagens, e a pedagogia straubiana, por sua vez, uma não reconciliação e disjunção. Propomos pensar, portanto, a pedagogia farockiana como uma via de montagem analítica e da reorientação.

Em particular, nas ocasiões em que adota a estratégia do ensaio fílmico, compondo um “modo argumentativo de organizar o fluxo de imagens e sons” (ARAÚJO, 2013, p. 7), Farocki desmonta e reorganiza os elementos midiáticos convocados, engendrando um “pensamento em termos cinematográficos” e promovendo uma abertura dos sentidos e uma ruptura dos consensos. As operações habituais dos dispositivos baseados na imagem são como que desviadas, sendo eles mesmos submetidos a um processo crítico e reflexivo de educação do olhar, de abertura dos olhos, de tomada de consciência. Favorece-se, assim, uma compreensão da realidade capaz de evidenciar uma tessitura mais ampla dos elementos midiáticos, captando-os em suas diversas conexões. Para tornar mais tangível essa pedagogia peculiar,

analisaremos um par de filmes do artista, no qual fluxos tecno-midiáticos são depurados e reorientados por meio da montagem cinematográfica. Depois, tentaremos extrair de seu método alguns fundamentos para uma educação e politização do olhar por meio do cinema.

### **Entender a produção da violência**

O primeiro filme feito por Farocki após ter sido expulso da Academia Alemã de Cinema e Televisão de Berlim (a DFFB – *Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin*) foi *Fogo que não se apaga* (*Nicht lösbares feuer*, 1969). Seu ambiente de gestação, ligado à experiência da militância estudantil, traz um debate profícuo sobre a utilidade política do trabalho artístico na compreensão dos mecanismos de dominação capitalista e imperialista, que informavam tanto a Guerra do Vietnã quanto as práticas policiais do Estado supostamente democrático da Alemanha Ocidental. *Fogo que não se apaga* começa com o cineasta em cena, sentado em uma mesa de madeira. Enquadrado frontalmente por um plano médio, ele segura nas mãos uma folha de papel, que contém a declaração de um sobrevivente vietnamita feita ao Tribunal Internacional dos Crimes de Guerra do Vietnã (em Estocolmo). Trata-se de um testemunho dilacerante dos ataques genocidas executados pelos estadunidenses. “Quero reportar crimes que os imperialistas dos Estados Unidos

cometeram contra mim e minha aldeia”. Em seguida, ele descreve o ataque de napalm, conforme relatado pelo sobrevivente e, por fim, interrompe a leitura para se endereçar ao espectador, dizendo:

Como podemos lhes mostrar o napalm em ação? E como podemos lhes mostrar as lesões causadas pelo napalm? Se lhes mostrarmos imagens de queimaduras de napalm, vocês vão fechar os olhos. Primeiro, vão fechar os olhos para as imagens. Depois, vão fechar os olhos para a memória. Em seguida, vão fechar os olhos para os fatos. Então, vão fechar os olhos para todo o contexto. Se lhes mostrarmos uma pessoa com queimaduras de napalm, vamos ferir os seus sentimentos. Se ferirmos os seus sentimentos, vocês vão sentir como se tivéssemos tentado usar napalm contra vocês, às suas custas. Só podemos lhes dar uma pequena ideia de como o napalm funciona. [Nesse momento, Farocki queima seu braço com um cigarro!]. Um cigarro queima a 400º C. O napalm queima a 3.000º C. Se os espectadores não querem ter nenhuma relação com os efeitos do napalm, então é importante determinar quais são as relações que eles já possuem com as razões do seu uso.

Esta engenhosa aporia sobre os modos de representação e naturalização midiática da violência, fundados no imperativo da evidência, constitui, outrossim, uma crítica à própria natureza objetiva ou documentária da fotografia. Logo após ela, vemos um

plano de dois minutos e meio, que emaranha os domínios de produção associados ao progresso – militar e técnico – da indústria estadunidense. Para além da questão ética, Farocki põe em prática uma estratégia de *estranhamento* capaz de chamar a atenção do espectador para uma questão em geral dissimulada nas representações da sociedade nas mídias, inacessível, também, à consciência do trabalhador. Ele deixa entrever um questionamento da imagem televisiva, fundada na obscenidade da evidência, na agilidade do corte, na saturação da narração, no apagamento da violência, na ausência, grosso modo, de “qualquer resistência material contra as ideias” (FAROCKI; HÜSER, 2004, p. 302). Farocki visita a fabricação de cada componente do napalm em separado, “desmontando” o processo da fábrica para demonstrar, por meio das associações da montagem, o quanto as cadeias de produção modernas repercutem uma lógica de poder e violência. Em que medida seu aspirador de pó está conectado ao assassinato de pessoas no Afeganistão ou no Iraque? A ideia para a estrutura do filme, com efeito, teria surgido a partir da seguinte piada ouvida nos tempos de colégio e conservada na memória do cineasta:

Acontece no pós-guerra. Um homem trabalha em uma fábrica de aspiradores. Sua mulher precisa de um aspirador em casa. Todos os dias, ele rouba uma peça para realizar esse desejo. Assim que consegue reunir todas as partes, tenta montar o aspirador... Mas independente de como ele tente reunir as

peças, o resultado é sempre uma metralhadora (FAROCKI, 2013, p. 34).

*Fogo que não se apaga* expressa o funcionamento da fábrica moderna mostrando, de uma maneira nova, o modo como as redes técnicas e midiáticas estão conectadas, ainda que a segmentação capitalista aliene os próprios sujeitos da compreensão de seu trabalho. Decompondo narrativamente a cadeia de montagem do napalm, ele evidencia a ambiguidade incontornável da estrutura reinante no mundo da produção, sem nunca perder de vista o paralelo existente com a fabricação de uma imagem, dado que o filme, também ele, é um produto técnico movido por certo ritmo industrial. A produção da imagem, com efeito, é inseparável da produção da guerra, e por isso é necessário utilizar procedimentos que mobilizam um olhar crítico rigoroso, aumentando a compreensão racional do que é mostrado. Contra os mecanismos de identificação espetacular do cinema hollywoodiano, mas também contra as formas de representação televisiva e as instituições midiáticas imbricadas ao poder, um distanciamento tático: a luta anti-imperialista demanda, também, uma contestação do império das imagens. Em certos momentos, o cineasta mostra os dirigentes da fábrica discutindo a produção do napalm diante de uma TV, que transmite imagens da guerra do Vietnã, na coincidência nefasta entre a produção da guerra e sua representação.

Vejamos como o processo industrial é mostrado. Primeiro, dois executivos discutem a produção do napalm, remetendo a uma encomenda do Departamento de Estado estadunidense. A seguir, o filme penetra no interior da fábrica, a fim de conectar os diferentes componentes do armamento à cadeia de produção regular da indústria. A versatilidade do processo é destacada, para sublinhar sua ampla aplicabilidade tanto na guerra quanto na produção de bens de consumo – evidenciando que o capitalismo produz a violência. Em primeiro lugar, os cientistas são mostrados lendo a definição do napalm: “substância espessa e gelatinosa adicionada ao petróleo para fabricar bombas de fogo e lança-chamas”. Depois, os gerentes de cada setor reportam ao coordenador-geral quais são as substâncias específicas, que suas equipes podem fornecer para a produção do armamento. A sequência indica, assim, os vínculos inegáveis do napalm, supostamente um derivado “negativo” da cadeia capitalista, dotado de grande poder destrutivo, com as atividades socialmente consensuais do petróleo, do plástico, da borracha, da construção civil e dos calçados, elementos positivados pela história do progresso.

A filmagem de cada diálogo entre gerente e coordenador segue um esquema discursivo repetitivo, reproduzível e reiterado de maneira idêntica para cada setor. Primeiro, a câmera registra o gerente em plano médio, sentado de perfil diante de uma bancada do laboratório. Depois, com um *travelling* lateral para a direita, ela passa

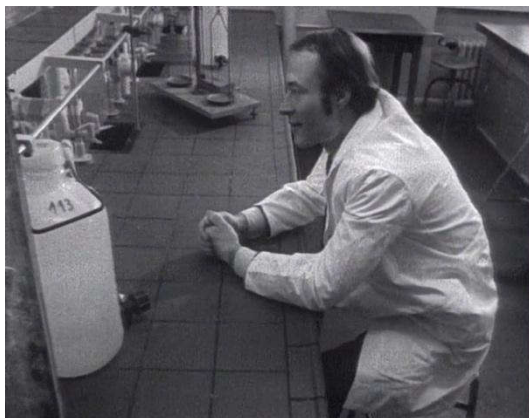


por uma divisória com o nome do departamento inscrito: “departamento de óleos”, “departamento petroquímico” e “departamento de plásticos”. Por fim, encontra o coordenador do napalm no lado oposto da bancada, de frente para o gerente. Este verbaliza, em resposta, sempre o mesmo truísmo, repetido inúmeras vezes em outras partes do filme: “uma grande empresa química é como um conjunto de blocos de construção, é possível montar o mundo inteiro com eles”. Mais tarde, o obscurantismo intencional do mecanismo empresarial e industrial será “confessado” na fala de um dos executivos da Dow Chemical<sup>1</sup>, que solicita à secretária para distribuir afazeres específicos aos funcionários. Ele informa que a divisão intensiva das tarefas almeja, basicamente, preservar o sigilo institucional, dissimulando os desígnios do convênio público/privado da empresa com o governo estadunidense. A mesma segmentação ocorre na sequência dos relatórios anuais, que termina com o extermínio “tranquilo” dos mosquitos pela ação de um resíduo

---

<sup>1</sup> Essa é a empresa representada e, como sabemos, uma das principais corporações estadunidenses envolvidas na manufatura do napalm B e do Agente Laranja durante a Guerra do Vietnã, em conjunto com organizações respeitáveis como a Du Pont, a Monsanto, a Standard Oil, a Universidade de Harvard, a Universidade de Brown, a Kodak, a Universidade de Chicago e a Universidade de Stanford. No filme, o nome da empresa é indicado por meio de uma inscrição particularmente irônica, colada na janela do escritório, com os dizeres “Dow Chemical”, “Midland Michigan”, e, logo abaixo, “Der angeklebte humanism u\$”, isto é, “o humani\$mo desmontável”, com o trocadilho monetário com a sigla estadunidense (*US – United States*) escrita com o cifrão do dólar (u\$).

químico, seguida do comentário irônico das mulheres: “o que funciona nos experimentos nem sempre funciona na realidade”.





Figuras 1, 2 e 3: *Fogo que não se apaga* (1969)

Nenhuma dessas cenas evidencia internamente, isto é, de dentro do espaço da fábrica, que os processos mostrados estão de fato relacionados à sintetização do napalm. Tudo se passa no tom desinteressado da objetividade científica, da automação tecnológica, como se fossem experimentos isolados e seguros do progresso. Farocki subverte essa pretensa neutralidade, estabelecendo uma forma de cinema que mimetiza, com atitude crítica, um sistema técnico abrangente. A câmera movimenta-se de maneira “fria”, maquinal, repetindo deslocamentos e enquadramentos para exibir a obtenção indistinta dos componentes do armamento. Em vez de focar apenas nos temas, o cineasta reproduz criticamente a “sensibilidade” da linha de montagem, desmontando o discurso científico e a arquitetura industrial para mostrar como se fabrica a violência.

## **Desviar o trajeto do míssil**

Em 2003, Farocki retoma o par estrutural produção/destruição para refletir sobre um contexto diverso, empregando outra estratégia cinematográfica – o ensaio fílmico – para tecer uma reflexão crítica. *Reconhecer e perseguir (Erkennen und verfolgen, 2003)* começa com uma série de imagens que Farocki chama de *operativas*, referindo-se, com isso, àquelas imagens dotadas de uma destinação não humana, que fazem “parte de um bloco técnico e não [seguem] nenhum interesse estético primário: [...] câmeras de vigilância, reproduções informáticas visuais de *scanners* da íris ou programas de rastreamento” (PANTENBURG, 2010, p. 181). No caso em questão, são as gravações de mísseis teleguiados produzidas durante a Primeira Guerra do Golfo, como o cineasta observa:

Um novo gênero de imagens havia aparecido na televisão: captadas pela cabeça de um míssil lançado contra seu alvo, quando o míssil atingia o alvo, a transmissão era interrompida. Dizia-se que eram imagens de armas inteligentes. Dez anos depois, quase ninguém continuava a investigá-las (FAROCKI, 2013, p. 263).

O filme parte da constatação de uma cegueira analítica em relação às tecnologias de guerra à distância, fator extensível aos

dispositivos robóticos em geral. Não obstante o “progresso” propagandeado com a difusão dessas armas, elas seriam acompanhadas de uma naturalização excessiva, que apagaria as suas reais problemáticas. Se *Fogo que não se apaga* buscava olhar para a produção industrial e detectar, no mesmo processo, a verdade brutal do napalm, agora, trata-se de evidenciar a violência, que se tornou naturalizada no olhar incansável das máquinas, em que reina a automatização. Para realizar essa desconstrução, Farocki toma a montagem do cinema como uma técnica capaz de desviar o trajeto do míssil teleguiado, desfazendo o fluxo das imagens para reconfigurá-las e colocá-las em relação, e aumentando a compreensão crítica sobre elas. Na sequência de abertura, vemos seis imagens operativas da Guerra do Golfo, que serão repetidas ao longo do filme, “imagens aéreas com a mira no centro, transmitidas pelas pontas dos projéteis, filmadas por câmeras lançadas ao alvo”. Materiais dessa natureza, sabemos, por muito tempo “ocuparam as telas no mundo inteiro, e até hoje são mostradas pelos noticiários” (VOLTZENLOGEL, 2014, *online*), reforçando um consenso, que se baseia na objetividade das mídias e das máquinas. Ora, todo o esforço crítico de Farocki será o de deslocar esse ponto de vista supostamente isento de um olhar, arrancando as imagens de seus lugares naturalizados e realocando-as, argumentativamente, em outras séries de objetos. Onde a televisão tradicional quer um consenso, uma “explicação” simplificada ou uma

inserção fatural para delimitar o sentido do discurso, o pensamento crítico de Farocki busca, antes, comparar, a fim de entender os fundamentos de um mecanismo, que faz parte na verdade de uma rede.

Para deixar claro como funciona esse método, vamos observar a construção, que sucede a sequência de abertura. Após as imagens operativas da Guerra do Golfo, vemos o plano de um míssil teleguiado voando em um comercial de vídeo contemporâneo, acompanhado de uma música entusiasmada, enquanto a narradora afirma que “a era da eletrônica criou o míssil”. Depois, vemos o míssil ser colocado ao lado de uma operária, que faz funcionar, com os pés, uma máquina. Dessa vez, a narradora afirma que “haverá certamente uma relação entre produção e destruição”, retomando diretamente o ponto pivotal de *Fogo que não se apaga*. A música, ela explica, é parte do material de divulgação do míssil Taurus, cuja logomarca é, então, mostrada. O míssil continua a fazer seu trajeto pelo ar, enquanto outras imagens de trabalhadores que operam máquinas, em um processo de produção na fábrica, são colocadas ao lado. Antes exibido como objeto isolado, triunfo da estratégia militar, trunfo a ser vendido pelos senhores da guerra, agora ele é reconduzido a um movimento dialético, que entra em relação, pelo menos, com o universo do trabalho e com a história das técnicas. Entre os muitos tipos de materiais convocados no decorrer filme, o mais significativo talvez seja aquele que traz o olhar

das máquinas, cada vez mais automatizadas em meio à vida cotidiana: câmeras de vigilância, robôs que veem, simulações e linhas de montagem computadorizadas.





Figuras 4, 5 e 6: *Reconhecer e perseguir* (2003)

O método farockiano se aproxima, talvez, da desconstrução do mecanismo da violência convocada pelo filósofo Grégoire Chamayou (2015, p. 24). “No lugar de indagar se o fim justifica os meios, importa indagar-se o que a escolha desses meios, por si mesma, tende a impor. Às justificativas morais da violência armada, preferir uma analítica, tanto técnica como política, das armas”. Em um exercício sofisticado de confrontação estética, a montagem apresenta as imagens umas ao lado das outras, questionando a credulidade da visão em relação às imagens da sociedade. Ali, onde estamos acostumados a ver sem pensar, a ver isoladamente, Farocki quer restituir uma possibilidade de compreensão crítica, uma fissura que desloque a recepção “normal” dos circuitos de sensibilidade. A “objetividade” das tecnologias de guerra assimétrica, por exemplo, é colocada em discussão, reconectada a outros termos de base que a estruturam, o



que serve, também, para problematizar a presença generalizada das máquinas de visão na vida contemporânea. O “desvio” realizado por Farocki permite levar os objetos discutidos para outras redes de relações, dispendo ao redor delas, por meio da montagem, outras imagens e contribuindo para uma abertura dos sentidos e uma renovação dos modos de olhar.

Ao combinar dialeticamente registros das mídias contemporâneas, Farocki subverte o mecanismo dos mísseis teleguiados, entendidos como metáfora para uma civilização fundada na teleologia da técnica. Mais do que denunciar o desenvolvimento das tecnologias de guerra como sendo inseparável das tecnologias civis, ele desvia os aparelhos imagéticos de sua função usual, desconstruindo, desmontando e reconfigurando os sentidos fixados e colocando o míssil no encalço do seu próprio rastro. Farocki engana o míssil teleguiado, lançando-o contra a fronteira de uma sólida pedagogia crítica. O alvo se torna, antes, a imagem do alvo, em abismo, em *looping*, neutralizando a navegação do projétil midiático. Ainda que os mísseis continuem a cair, atingindo casas e cidades, destruindo vidas e lugares, a tarefa política que ele se coloca enquanto artista e pensador das mídias é “sair à procura de um sentido enterrado, remover os escombros que encobrem as imagens”<sup>2</sup>. Essa postura e

---

<sup>2</sup> Harun Farocki sobre ele mesmo, no programa da retrospectiva do cineclube de Münster, verão de 2001, p. 5.

esse comprometimento crítico permitem, no âmbito cinematográfico de uma montagem analítica, que entendamos melhor o mecanismo da violência e como ele se conecta ao modo de fabricação de uma imagem.

### **Educar o olhar**

Ao longo de sua trajetória, composta por mais de cem obras entre filmes, instalações e conteúdos para TV, Farocki realiza operações de caráter educativo ou crítico em torno de elementos que constituem a sociedade. As estratégias de montagem e filmagem, que variam muito, no geral, buscam investigar a organização midiática do chamado mundo humano, com ênfase nos mecanismos, que produzem a estrutura da realidade em suas diversas instâncias. Parece haver certa coerência no conjunto da obra, como se cada intervenção do diretor trouxesse uma peça a mais para remontar o quebra-cabeças do poder. Como o poder tem muitas caras, nada mais justo do que lançar mão de abordagens diversificadas. Reconhecendo que não cabe a este texto abordá-los à exaustão, gostaríamos de apontar alguns aspectos em potencial para o uso da obra e do método de Farocki em salas de aula, oficinas e atividades de formação, com adultos, adolescentes e crianças, no intuito de fortificar a atitude crítica em relação às camadas da realidade, conforme são refletidas pela via das imagens.



Figuras 7 e 8: *O problema com as imagens* (1973)

Um primeiro ponto de inspiração pode ser encontrado nos programas televisivos feitos por ele na década de 1970, que enfrentam de maneira circunscrita alguns aspectos formais da televisão. Entre 1973 e 1975, a emissora alemã WDR produziu e transmitiu uma série intitulada *Telekritik*, como parte de um esforço institucional de

autocrítica e renovação discursiva. Farocki contribuiu com quatro episódios, sendo que nos três primeiros ele tentou dissecar o formato audiovisual utilizado pelos programas televisivos em geral, interpondo procedimentos críticos e reflexões. *O problema com as imagens* (*Der Ärger mit den Bildern*, 1973), é “um meta-filme crítico no qual ele acerta as contas com o formato do programa jornalístico, apontando a utilização sistemática e excessiva de imagens sem significado” (SIEBEL, 2004, p. 47). *Moderadores na televisão* (*Moderatoren im Fernsehen*, 1973), por sua vez, problematiza os métodos usados pelos âncoras para concatenar elementos narrativos, de modo a fabricar uma grande cadeia de evidências que valida, esteticamente, uma totalidade de fatos. *O trabalho com as imagens* (*Die Arbeit mit den Bildern*, 1974), enfim, dá continuidade à crítica dos procedimentos televisivos de representação e produção imagética. Durante esse terceiro episódio, a voz *over* dirá:

Quero mostrar que a maioria dos programas jornalísticos é feita de tal modo que perdemos o desejo e o interesse pelo mundo real. [...] Minha crítica começa com cada programa jornalístico entupido de palavras, imagens, sentenças e locações. Esse acúmulo de informações em forma de imagem e som torna cada informação inverificável e a invalida. [...] Vamos examinar isso, como exemplo, um programa jornalístico voltado para questões de regeneração urbana. Mostro 2 minutos

e 17 segundos e enumero as locações das cenas na legenda. [...] Nesse exemplo, que tem 2 minutos e 17 segundos de duração, há 13 locações. O comentário possui 25 sentenças. Para que tantas imagens, palavras, sentenças e locações?

O diretor como que escancara as operações de representação padronizadas pela edição televisiva, reconfigurando-as por meio da intervenção discursiva e deixando claro que há um projeto sistemático nas instituições midiáticas para produzir um olhar consensual. No quarto episódio de *Telekritik*, Sobre “A canção de Ceylon”, de Basil Wright, (*Über “Song of Ceylon” von Basil Wright, 1975*), o método é diverso. Farocki comenta trechos do filme *A canção de Ceylon* (*The song of Ceylon, 1934*), de Basil Wright, tomando-o como fonte de lições para problematizar o estilo pseudodocumental que regia os programas jornalísticos da época. “Não podemos exigir que um programa jornalístico empregue somente expressões concretas. [...] No entanto, pode-se constatar que a maioria de suas abstrações são apenas tentativas de negligenciar a responsabilidade de examinar a realidade”, ele afirma, em um texto de acompanhamento para a série. Em *A canção de Ceylon*, Basil Wright conseguiria revelar algo das relações comunitárias presentes no cotidiano da ilha de Ceylon, atual Sri Lanka, ao mesmo tempo em que capta transformações nos costumes tradicionais. O comentário de abertura usado pelo programa é bastante significativo:

Examinaremos filmes, aqui, para aprender algo sobre a televisão de hoje. Sobre assistir coisas na televisão e sobre criar coisas para a televisão. Chamaremos sua atenção para alguns métodos cinematográficos e observaremos os resultados de alguns métodos cinematográficos.

Eis um primeiro item para pensar a educação do olhar de acordo com Harun Farocki: observar de perto as operações discursivas da televisão, educar o olhar para compreender os mecanismos de produção e transmissão da realidade. Um segundo ponto remete, portanto, aos conteúdos televisivos direcionados ao público infantil e realizados entre 1973 e 1978. Na versão alemã da série *Vila Sésamo* (1973), Farocki e seu parceiro Hartmut Bitomsky, com quem ele havia desenvolvido, em 1970 e 1971, dois filmes didáticos baseados em *O capital*, de Marx (associado a estudos de semiótica, cibernética e máquinas de aprendizado), buscaram exercitar o olhar das crianças para aprenderem a ver os elementos da vida cotidiana, como o trabalho manual, a automatização e o transporte. Anos depois, em *Histórias de ninar* (*Einschlafgeschichten*, 1977), interpretado pelas filhas do cineasta, Anna e Lara, Farocki convoca objetos simples para demonstrar como funciona o método cinematográfico. A ideia é sensibilizar as crianças para operações de composição e associação imagética, como as linhas de movimentos, as

formas, os enquadramentos e, sobretudo, as afinidades entre diferentes imagens. Ao mesmo tempo, ele mobiliza a força imaginária, que aviva o intervalo entre palavra e imagem: à medida que Anna e Lara, deitadas na cama, conversam sobre as coisas que teriam visto, as imagens vão surgindo em um pequeno fio narrativo. O segundo item, portanto: educar as crianças para a gramática do cinema é cultivar, nelas, a força da imaginação.

O terceiro ponto, mais abrangente, diz respeito ao método utilizado por Farocki na realização de seus filmes, o que traz como exemplos possíveis praticamente todas as suas obras. Valendo-se de estruturas de produção muito modestas do ponto de vista econômico e material, o artista constantemente segue um tipo de paradigma crítico, que coloca em questão não apenas aquilo que vemos na imagem, mas também a própria imagem enquanto artefato técnico (seu estatuto, seu mecanismo e seu circuito de produção), com atenção especial para as suas passagens e conexões. Em um mundo demasiado repleto de imagens, que circulam de maneira veloz e ininterrupta, pelos mais variados canais, a tendência é que elas comecem a ser aceitas amplamente como naturais, e, junto a elas, a realidade que elas produzem ou mobilizam. Contra esse falso consenso, valendo-se de um método, que faz pensar em Barthes (um misto entre crítica ideológica e análise semiótica, atualizado para as novas modalidades das mídias e da linguagem), Farocki permite que

*NOTAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR: PEDAGOGIA FAROCKIANA*

cada filme consista em um processo de aprendizado partilhado, de quem faz e de quem vê, para que o olhar possa fortalecer sua autonomia e os sujeitos e imaginários possam buscar emancipação.







Figuras 9, 10 e 11: *Histórias de ninar* (1977)

Esses aspectos, é claro, podem ser encontrados em quase todos os seus filmes na medida em que o artista se caracteriza justamente por adotar uma perspectiva crítica, na qual as imagens são mostradas no ato mesmo de pensá-las. Esses materiais podem ser exibidos para alunos e alunas nos mais variados ambientes de modo a fortalecer neles a capacidade de decompor e remontar ideias através das imagens. Ao mesmo tempo, a frente mais instigante pode ser convidar os alunos a produzirem, eles mesmos, ensaios fílmicos, registros e performances, que, à maneira de Farocki, contribuam para compreender os mecanismos da realidade. O ponto fundamental é incentivar uma atitude crítica rigorosa, que opere na contramão do espetáculo convencional, da simulação midiática e da hiper-realidade, a fim de abrir os olhos de quem vê para aquilo que está em jogo na superfície de uma imagem qualquer (inclusive os códigos, os

algoritmos e as arquiteturas), ou, antes, de qualquer imagem que faz parte da exterioridade técnica do mundo contemporâneo.

## Referências

ARAÚJO, Mateus. Straub, Huillet e o ensaísmo dos outros. *Devires*, v. 10, n. 1, p. 108-137, jan./jun. 2013.

CHAMAYOU, Grégoire. *Teoria do drone*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

DANEY, Serge. *A rampa*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *L'oeil de l'histoire, 2: Remontage du temps subi*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2010.

ELSAESSER, Thomas. Political Filmmaking after Brecht: Harun Farocki, for Example. In: ELSAESSER, Thomas (ed.). *Harun Farocki: Working on the sightlines*. Amsterdã: Amsterdam University Press, 2004. p. 133-153.

FAROCKI, Harun. *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra, 2013.

FAROCKI, Harun; HÜSER, Rembert. Nine Minutes in the Yard: A Conversation with Harun Farocki. In: ELSAESSER, Thomas (ed.). *Harun Farocki: Working on the sightlines*. Amsterdã: Amsterdam University Press, 2004. p. 297-314.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

KRAUS, Karl. Die Sprache. *Die Fackel*, n. 885-887, p. 3-4, dez. 1932.

PANTENBURG, Volker. Sobre o passado do cinema no presente da arte. In: BORGES, Cristian; MOURÃO, Patrícia; MOURÃO, Maria D. G.

*Harun Farocki: Por uma politização do olhar*. São Paulo: Cinemateca Brasileira, 2010. p. 162-187.

SIEBEL, Volker. Painting pavements. In: ELSAESSER, Thomas. *Harun Farocki – Working on the sightlines*. Amsterdã: Amsterdam University Press, 2004. p. 43-54.

VOLTZENLOGEL, Thomas. Harun Farocki (1944-2014), or Dialectics in Images. *Senses of cinema*, n. 73, dez. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/1QuTEVs>>. Acesso em: 18 set. 2020.

### **Referências audiovisuais**

NICHT löschbares feuer (*Fogo que não se apaga*). Harun Farocki, 1969.

DER ÄRGER mit den Bildern (*O problema com as imagens*). Harun Farocki, 1973.

MODERATOREN im Fernsehen (*Moderadores na televisão*). Harun Farocki, 1973.

SESAMSTRASSE (*Vila Sésamo*). Harun Farocki, Hartmut Bitomsky, 1973.

DIE ARBEIT mit den Bildern (*O trabalho com as imagens*). Harun Farocki, 1974.

ÜBER “Song of Ceylon” von Basil Wright (*Sobre “A canção de Ceylon”, de Basil Wright*). Harun Farocki, 1975.

EINSCHLAFGESCHICHTEN (*Histórias de ninar*). Harun Farocki, 1977.

ERKENNEN und verfolgen (*Reconhecer e perseguir*). Harun Farocki, 2003.



The background features a minimalist design with a large black cross-like shape in the top-left corner. The rest of the page is filled with various overlapping rectangular shapes in shades of beige and light brown, creating a layered, architectural effect. The text is centered within a light beige rectangular area.

Parte 2

**Curadorias  
Educativas e  
Políticas  
Transdisciplinares**



# DA LITERATURA AO CINEMA: COMO PENSAR AS ARTES PRODUZIDAS PARA A INFÂNCIA?

Fernanda Omelczuk

Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda:

– *Conta uma história para ela, Onélio* – pediu.  
– *Conta, você que é escritor...*

E Onélio Jorge Cardoso, esgrimindo a colher de sopa, fez seu conto:

– *Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, fechadinho, e a mamãezinha dizia: 'Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha'. Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho...*

E então a menina interrompeu:

– *Que passarinho de merdinha* – opinou  
(GALEANO, 2009, p. 40).

Para a infância, foi instituído um universo próprio, onde cores, imagens, palavras e músicas se unificaram de tal forma, que poucos arriscam não as utilizarem quando se comunicam com as crianças.

Diante das regras para se fazer comunicável a elas, Saramago (2001, p. 2), por exemplo, ironiza sentir-se incapaz de escrever:

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa.

O escritor Onélio, personagem de Galeano (2009), não teve dúvidas. Ao ser solicitado a interagir com uma criança, lançou mão das palavras simples e moídas e de um jeito de falar mais agudo e arrastado, quando as coisas do mundo parecem ganhar vida, som e forma humanos, materializando o animismo que outrora Piaget outorgou como característica tipicamente infantil. O que nem Piaget nem Onélio contavam é que, como nos mostra Benjamin (2002, p. 55, aspas do autor), “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal”.

Assim, em muitos casos, aquilo que julgamos pertencer ao universo da criança, e que produzimos para elas, provém do gosto e do imaginário de quem o criou. O infantil que Benjamin (2002) critica,



nesse caso, é a infantilização da criança, que parece expressar uma postura de arrogância e superioridade do adulto sobre quem é menor, criando produtos e modos de se comunicar, os quais subestimam entendimentos e sensibilidades específicos dessa fase da vida.

Sendo assim, ao olhar para as produções infantis, podemos nos perguntar: o que se escreve ou se filma é infantil<sup>1</sup> no sentido da crítica benjaminiana, isto é, aprisiona modos de ser criança, tentando controlar a infância e o que ela traz de imprevisível? Ou é infantil na tentativa de se aproximar da experiência infante (condição de não fala) da criança, de relação experiencial com o mundo, provocando até mesmo nossa própria linguagem adulta já organizada sobre o real e trazendo de volta o que há de infantil em nosso pensar, como abertura e estranhamento do mundo?

Um breve passeio pelas estantes das livrarias nos permite, facilmente, identificar a sessão de literatura destinada às crianças. Ainda que estilos e qualidade das obras sejam variados, hoje a literatura destinada à infância alçou-se a um gênero exclusivo, disputado por editoras e novos autores a se aventurarem na interface de uma escrita, que vive na interseção da experiência estética

---

<sup>1</sup> Entendida e acolhida a crítica de Benjamin (2002) ao termo infantil, de agora em diante, no texto, pretendemos tratar do infantil não mais como algo pejorativo, mas no sentido conceitual apontado por Kohan (2015), Leal (2011) e Leite (2011), infância como potência de abertura, estranhamento, encontro experimental com o mundo e que será mais aprofundado no decorrer da argumentação. Quando utilizarmos novamente o infantil nos termos de que Benjamin (2002) trata, deixaremos isso explícito.

proporcionada pelas artes, das intenções pedagógicas e dos anseios do mercado.

No que tange às imagens em movimento, sobre as quais pretendemos focar neste texto, há uma pauta crescente de discussões entre educadores, pais e profissionais da mídia acerca da relação das crianças com as imagens e o audiovisual, especialmente sobre a influência que exercem sobre os gostos, pensamentos e comportamentos infantis. Em paralelo, multiplicam-se as pesquisas sobre transformações narrativas, linguísticas e cognitivas advindas da presença massiva das imagens no cotidiano, os impactos das novas tecnologias e os desafios para a escola construída sob os pilares modernos da escrita. É nesse contexto que aparece a discussão em torno de uma alfabetização para leitura de imagens, seja no âmbito do ensino de artes em geral ou do cinema mais especificamente. Alguns pesquisadores chamam a atenção, ainda, para a importância da dimensão estética ressaltando a dinâmica da criação por trás das imagens, que, em meio a tantas preocupações pedagógicas, costuma ser subestimada (BARBOSA, 2012; BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013; KOLB; MACEDO, 2009).

Assim, em meio às pesquisas e práticas mais recentes em cinema-educação e suas interseções com a infância, podemos elaborar algumas questões: o que queremos quando escrevemos, filmamos e criamos para as crianças? Como nos comunicamos com elas?

Acompanhando a trajetória da literatura infantil, este artigo pretende compartilhar algumas reflexões iniciais acerca do cinema produzido para as crianças. Para isso, esboçaremos alguns critérios experimentais para uma curadoria infantil ao mesmo tempo em que procuraremos ampliar e tencionar o próprio termo infantil enquanto adjetivo para as artes.

### **Escrever para crianças: o que podemos aprender com a literatura infantil?**

A compreensão de uma literatura infantil começou a ser gestada juntamente com o conceito de infância nos séculos XVI e XVII. Até então, crianças e adultos compartilhavam das mesmas atividades e os menores não eram vistos como um público para quem se deveria produzir coisas específicas.

O crescimento da produção e popularização de conhecimentos e observações sobre a psicologia e o comportamento infantil entendeu, posteriormente, que havia uma etapa inicial da vida, que requeria preocupações, investimentos e regulações próprios. Assim, as crianças passaram a ser vistas como seres em formação e deveriam ser instruídas e socializadas. A literatura infantil surgiu, então, para exercer um papel formador e atender à ideologia da época: educação e controle sobre a criança (ARIÈS, 1981; BENJAMIN, 2002).

Sandroni (1987) identifica que, enquanto gênero literário, a literatura infantil teve sua consolidação a partir do século XIX, sendo seu início marcado por intensões didático-moralistas. As primeiras histórias tiveram uma função pedagógica, atrelada a um caráter educativo e direcional, e a chegada ao currículo escolar foi vista como uma contribuição importante para a formação de leitores.

No Brasil, por volta dos anos 1970, pensadores e escritores buscaram problematizar este “uso” da leitura como meio para alcançar outra coisa, e não como um fim em si mesma (GENS, 2010). As histórias infantis, que iam se afastando de uma escrita pedagógica e instrucional, ganhavam, aos poucos, o *status* de literatura e adentravam no universo da arte.

Desse modo, o campo da literatura infantil foi se estabelecendo tendo ao redor as divergências e problematizações sobre o que e como escrever para as crianças. E, hoje, é inegável a existência de uma escrita destinada a elas ainda que em meio às controvérsias do que seria uma arte destinada a uma faixa etária específica e das polêmicas em torno de sua diversidade estética. Arte infantil, música infantil, cinema infantil... Algumas vezes, essas denominações parecem atender a interesses de comércio e mercado.

Entretanto, é preciso reconhecermos que a arte literária infantil se expressa como um campo sólido, presente na formação de professores e em políticas públicas para aquisição de livros desse

gênero, como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE)<sup>2</sup>. Portanto, não podemos fugir desta discussão, que atinge os livros, comprados com dinheiro público, que circulam, especialmente, nas escolas públicas. Que livros queremos que as crianças leiam? Como escolhermos os livros que vão compor as bibliotecas escolares?

Segundo Bernardo (2005), é possível pensarmos em alguns critérios de qualidade para as literaturas infantil e juvenil. Em primeiro lugar, ele destaca que a literatura é um campo ficcional e que a principal característica da ficção é não copiar o real, mas “reapresentá-lo”. Sendo assim, uma boa história é aquela que não tem tudo a ver com o real, porque o real, sendo mutável e instável, é mais frágil do que a ficção. Sua força está na potência de nos revelar outras faces sobre o que tomamos como verdadeiro, apresentando novas perspectivas e nos ajudando a ver o que não vemos. Isso, inclusive, para Duarte Júnior (1988), é o que faz da literatura uma arte: a forma como emprega as palavras (usualmente utilizadas na transmissão de mensagens por meio de códigos) na criação de um mundo, onde sentidos e significados ganham vida para além do habitual, não

---

<sup>2</sup> O PNBE assegura a entrada da escrita literária na escola pública como manifestação artístico-cultural necessária e imprescindível para o processo educativo desde a primeira infância. Antes dele, a ideologia dos livros didáticos implementou um modo de ser pedagógico e beneficiou, por décadas, um restrito mercado editorial, que contemplava apenas livros didáticos.

comunicando conceitos, mas criando sentimentos, pensamentos e sensações outras.

Dessa primeira característica, Bernardo (2005) extrai uma segunda: as novas realidades que a ficção é capaz de nos mostrar fazem com que o livro pareça não ter fim. Daí, ocorre que, quando relemos um mesmo livro, este sempre nos mostra algo que não vimos nas outras vezes: “Um bom livro de ficção não se disfarça apenas uma vez, ele se disfarça quantas vezes for lido por diferentes pessoas ou até pela mesma pessoa em idades diferentes” (BERNARDO, 2005, p. 4).

Seu terceiro critério tem a ver com a alteridade da obra. O autor suspeita dos livros, dos quais os alunos comentam: “Tem tudo a ver comigo”. Na opinião dele, a relação com a obra não deve reforçar nossa “identidade” pessoal limitando-nos a um círculo de experiências familiares. Bernardo (2005, p. 6) descreve que, em uma obra com qualidade, “o leitor torna-se, sem o perceber com clareza, um outro”. Ocorre, pois, um processo que transforma o que somos, nossa percepção, pensamentos, sentimentos – temos uma experiência estética.

É nesse sentido que Benjamin (2002) diz que a tentativa bem-intencionada, objetiva e racional de educar as crianças em uma moral só impressiona aquelas que já conhecem, pela experiência sensível, vivida e pré-simbólica, aquilo que se pretende “ensinar” pelos livros.

Dessa forma, a relação da criança com os livros deve superar a mera instrução e abarcar, também, a dimensão estética. Isto é, a experiência estética é fundamental para uma aprendizagem significativa, tendo um impacto direto na construção da subjetividade.

Talvez, seja por isso que, a respeito dos livros com um moralismo árido e desprovido de significado, Benjamin (2002) entende que as crianças se implicam mais com as imagens e personagens do que com as ideias transmitidas. Um nível outro de envolvimento acontece quando a criança ultrapassa a moral dos livros e se relaciona diretamente com o artista ilustrador. Este, apesar de não trabalhar exclusivamente em função das crianças, fala a elas com as imagens coloridas, convidando-as a mergulhar na fantasia que habitam.

Não por acaso, hoje, grande parte dos livros para a primeira infância são livros de imagens, com técnicas e estilos variados, em que os ilustradores ocupam um lugar especial no processo de criação das histórias. Não é de nos surpreender, já que Benjamin (2002), como bem sabemos, costuma ter uma análise de vanguarda sobre a história e os acontecimentos. Suas críticas contundentes aos livros infantis e à indústria do brinquedo, que limita o brincar e sua esperança no cinema como arte popular política e transformadora, capaz de nos mostrar o “inconsciente” da realidade, nos convocam a imaginar o que teria dito sobre o cinema produzido para as crianças... Se confiava na

relação delas com as imagens estáticas e, especialmente, na relação com os artistas, o que pensaria das imagens em movimento e dos cineastas que produzem para a infância?

### **Filmar para crianças: do cinema educativo ao cinema infantil**

Mesmo com um grande intervalo de tempo, há intencionalidades convergentes entre o cenário da literatura e do cinema brasileiro nos anos 1930 no País. Ambos, literatura e cinema, ao se dirigirem formalmente para as crianças pela primeira vez, fizeram-no com um intuito pedagógico e didático.

Visto com adoração e suspeita, foi preciso definir, naquela época, qual cinema serviria aos interesses educativos, já que determinadas imagens, modelos e cenas eram considerados prejudiciais para a formação das crianças. O mundo todo preocupava-se com os efeitos do cinema; e no Brasil, não foi diferente (SALIBA, 2003).

Assim, os primeiros filmes destinados às crianças tinham inspiração etnográfica e vínculo estreito com o documentário clássico: narração *in off*, imagens ilustrando o texto narrado e uma sequência de exibição didática, clara e linear de uma ideia ou conteúdo a ser ensinado (SCHVARZMAN, 2004).



Pires (2011) ressalta o rigor estilístico e poético de vanguarda, que diretores, como Humberto Mauro<sup>3</sup> e Joaquim Pedro de Andrade<sup>4</sup>, imprimiram em seus filmes no que pode ser considerada a segunda fase do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) no final dos anos 1940. Com o domínio de modernas técnicas da linguagem cinematográfica, de uma montagem sofisticada e da diluição das fronteiras ficção/realidade, esses diretores conseguiram promover um deslocamento poético em seus filmes, o qual rompia com a onisciência documental e com os didatismos.

Porém, a autora adverte que, apesar da sofisticação linguística, esse cinema não foi tomado – esteticamente – a partir de sua própria estrutura, pois o pedagógico concentrava-se na mensagem transmitida pelo tema, sendo classificado como educativo apenas a partir da análise do assunto que veiculava. Na maioria dos casos, eram filmes, cujos temas possuíam um diálogo com o currículo escolar,

---

<sup>3</sup> Humberto Mauro é considerado um dos maiores cineastas da história do cinema brasileiro, tendo produzido, durante seu tempo no INCE, mais de 300 filmes, especialmente em parceria com Roquette Pinto. *A Velha a Fiar* é uma das obras analisadas pela autora. Nesse curta-metragem de sete minutos, os ciclos vida e morte são trabalhados de modo alternado e poético (PIRES, 2011). Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/site/?p=3823>>. Acesso em: 14 set. 2020.

<sup>4</sup> *O Poeta do Castelo* é um curta-metragem, obra prima, do cineasta. Um documentário pouco convencional sobre Manuel Bandeira roteirizado e “interpretado” pelo próprio poeta. O filme e seu diretor são considerados um dos precursores do cinema novo (PIRES, 2011). Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/site/?p=3823>>. Acesso em: 14 set. 2020.

ensinando uma virtude ou um comportamento, que as crianças deveriam aprender, tal como nos primeiros livros infantis.

O problema, todavia, não é o uso das imagens cinematográficas como uma ferramenta pedagógica, mas o esquecimento de um outro “pedagógico” presente nelas. Trata-se, como em todas as artes, de não dissociar o conteúdo da obra das escolhas formais. Os recursos expressivos que o autor utiliza, as técnicas que emprega, a posição que enquadra, o tempo que dá a ver o mundo que filma, a composição, arrumação e distribuição das imagens filmadas e o modo como articula som e imagem, esses elementos compõem uma estética e, conseqüentemente, uma política do olhar.

Nesse aspecto, Rancière (2009) nos ensina que as escolhas políticas e estéticas mantêm uma correspondência íntima. Existe, dessa maneira, uma estética na base da política no sentido de que a política se ocupa do que podemos ver e de como vemos.

Pensar a produção, distribuição, seleção e exibição de filmes para as crianças, especialmente no contexto da Lei 13.006/2014<sup>5</sup>, que obriga a escola básica a exibir ao menos duas horas mensais de cinema nacional, é, portanto, uma tarefa de dimensão estética e política,

---

<sup>5</sup> A Lei 13.006 entrou em vigor dia 26 de junho de 2014 modificando o artigo 26 da Lei 9.395/1996 e acrescentando o parágrafo 8º com a seguinte redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

porque diz respeito à manutenção ou não de uma determinada política cognitiva e, também, à manutenção de uma hegemonia sobre aquilo que se vê, inventa e circula disponível para uso, recombinação da imaginação e transformação do real.

Pensemos, então, a produção dos filmes para crianças a partir do gênero “cinema infantil”, porque, no Brasil e América Latina, existe, atualmente, um mercado audiovisual para a infância, assim como um número crescente de festivais<sup>6</sup> de cinema voltados para esse público. Nesses festivais, é comum o debate sobre as aproximações entre cinema e educação, tendo como pano de fundo a ideia de um cinema infantil.

E o que caracteriza um filme infantil? Como avaliar sua “qualidade”? Que filmes queremos que as crianças conheçam?

Diferentes pesquisadores já se debruçaram a organizar e sistematizar reflexões acerca do que as crianças assistem, do que é produzido para elas, das condições desiguais de distribuição de

---

<sup>6</sup> Alguns dos principais Festivais de Cinema Infantil na América Latina são: Imágenes Andinas del Guagua Cine (Equador), Kolibri (Bolívia), Muestra Audiovisual Latinoamericana y Caribeña “Luces del Alba”, Festival Internacional de Cine y Audiovisual Infantil y Juvenil e Festival de Cine Latinoamericano y Caribeño en Isla Margarita (Venezuela), Hacelo Corto, Festicortos e Nueva Mirada (Argentina), Prix Jeunesse Iberoamericano (Itinerante), Festival Internacional de Cine Infantil e Festival de Cine Global (República Dominicana), Festival Internacional de Cine para Niños y Jóvenes Divercine (Uruguai), Festival Internacional de Cine para Niños (... y no tan Niños) La Matatena (México), Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI), Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, Mostrinha de Cinema Infantil de Vitória da Conquista e Mostra Geração do Festival do Rio (Brasil).

audiovisuais infantis, das diferentes experiências geradas por cada dispositivo de exibição, dos impactos no desenvolvimento estético, na imaginação e nos gostos infantis, e do que pensam as próprias crianças sobre o que é produzido para elas (ALEGRIA; DUARTE, 2008; FANTIN, 2009, 2015; GIRARDELLO, 2015). Atravessados por essas discussões e no desafio de escolher quais filmes exibir para crianças em contextos variados de projetos de extensão universitária de que participamos, desenvolvemos três pistas para contribuir com esta discussão, as quais vêm nos ajudando neste trabalho de curadoria.

### *1 Filmes que tratem das sutilezas*

Benjamin (2002) nos ensina que as crianças querem que lhes falemos com sinceridade e simplicidade sobre o mundo. Ele assinala que, enquanto mercado e pedagogos tentam inventar sempre um novo e mais brilhante dispositivo para atrair a atenção dos pequenos, estes seguem se divertindo com os restos do mundo adulto, construindo a complexidade de seu próprio mundo a partir da simplicidade do que encontram na vida.

Transpondo esta reflexão para os filmes, entendemos que aqueles que produzem para a infância podem filmar apenas o fundamental, tirando excessos, clichês e emoções “pornográficas”, que fazem o espectador chorar ou sentir emoções previsíveis. Conforme Dubois (2004, p. 149), a experiência estética do cinema se fortifica

quando consegue filmar grandes acontecimentos humanos com simplicidade: “uma cena de amor, um diálogo, um assassinato, um beijo”.

Assim, a primeira pista que procuramos nos filmes para as crianças é ver se eles falam com sutileza da vida mesmo e de seus processos elementares sem espetáculo, sem mostrar tudo, deixando espaço para a sensibilidade, o silêncio e o imaginário do espectador adentrarem e preencherem a imagem como se o filme fosse delas.

## *2 Um filme infantil não precisa ser “infantil”*

Tomamos a expressão infantil entre aspas no sentido benjaminiano da crítica ao termo tal como citamos no início do texto. Tournie (1982, p. 34), em um texto em que se pergunta se existe uma literatura infantil, recorda que os contos maravilhosos, que deram origem às versões de contos de fadas, como as histórias dos Irmãos Grimm e de Perrault e as fábulas de La Fontaine, não foram escritos originalmente para as crianças: “Estes autores escreviam tão bem, de um modo tão limpo, leve e claro, com uma qualidade rara e difícil de alcançar, que todo mundo podia lê-los, inclusive as crianças”. Entendemos que o “inclusive” não é um desmerecimento da capacidade das crianças de compreenderem a linguagem adulta, mas um destaque do nível de exigência delas, esse apreço pela simplicidade de que nos fala Benjamin (2002). Afinal, quando

começamos a escrever, filmar e criar para as crianças, nos damos conta de que fazê-los simples pode ser uma tarefa árdua como bem observa Saramago (2001).

Nessa perspectiva, Tournie (1982, p. 34) afirma que “o artista que trabalha espontaneamente para crianças alcança seguramente o universal”. E isso, ainda, pode ser um indicativo em uma obra cinematográfica para elas. Sintetizamos, então, que uma segunda pista é procurar cineastas, que não filmam para a infância como categoria de consumo, para as crianças sobre as quais tudo sabem e que têm o dever de educar. Procuremos os filmes que nos tocam, também, enquanto adultos, especialmente se tocam a infância que ainda vive em nós.

### *3 Um filme não precisa contar histórias*

Uma terceira pista na escolha do que exibir é não nos determos nas histórias e temas que os filmes contam, mas buscarmos, também, uma “experiência” com a câmera e com o mundo, imagens e sons difusos, instigantes, de contornos e formas, que desconfiguram o real e confrontam nosso olhar de espectador acostumado a normas e protocolos. O cinema para as crianças pode produzir variações no modo de organizar as imagens em movimento, rompendo com a situação cinema convencional, e compor narrativas sensoriais. Na tentativa de “falar” a língua delas, podemos buscar filmes que

apresentem essa mesma qualidade poética, inexpressiva pela linguagem dos códigos, mas expansiva nas aberturas de sentidos.

No contexto da Lei 13.006/2014, do interesse crescente de educadores pelo trabalho com o audiovisual e da intensa presença das imagens na vida cotidiana, onde somos cada vez mais impelidos a pensar na estética dos filmes vistos pelas crianças e nos filmes para a formação de professores, essas pistas são referências que vêm nos ajudando a realizar o trabalho de curadoria, que é uma tarefa formativa, pedagógica e estética. Essas pistas não são receitas, não são critérios e nem verdades a serem seguidas, mas uma tentativa de contribuir para construir, a exemplo da literatura, uma relação das crianças com o cinema em diálogo com diferentes expressões artísticas, como pretendemos desenvolver a seguir, alimentando a discussão sobre o tipo de cinema que queremos produzir e exibir para a infância.

### **Imagem, arte e infância – sentidos de uma arte infantil**

Antes de televisão, *internet* e celulares atingirem as inserções na vida cotidiana como temos hoje, a luta por um lugar para a imagem na educação já se fazia presente no campo do ensino da arte. Entretanto, ainda que se reconheça a imagem como fonte de conhecimento e que grande parte de nossa aprendizagem se produza por ela, a discussão sobre a imagem entre os arte-educadores é

historicamente centrada naquela que se refere às artes plásticas (BARBOSA, 2012).

Cohn (2013) identifica que poucas práticas e pesquisas em arte/educação têm como matéria de estudo o cinema, a vídeo-arte ou as instalações audiovisuais, predominando, no que se refere às imagens em movimento, as práticas de animação. Em sua hipótese, essa ausência reflete a distância que tradicionalmente sempre existiu entre as produções e reflexões teóricas do cinema e da arte. Ela observa que, muitas vezes, até mesmo arte-educadores se apropriam do cinema em suas aulas como uma ilustração para outros conteúdos e não fazem do próprio filme, sua forma e expressão, a matéria de estudo.

A multiplicidade dos meios de produção, distribuição e circulação audiovisual na sociedade moderna contribuiu para a expansão do “objeto cinema”, fazendo com que não tenhamos uma única definição do que outrora reconhecíamos como a sétima arte. Aumont e Marie (2012) propõem algumas: substituto do olhar, linguagem, escrita, pensamento, manifestação de afeto, simbolização do desejo e arte. Dentre estas, Fresquet (2013) aponta que a perspectiva do cinema como arte é a mais ausente no cenário educativo, predominando práticas que o abordam como mídia e comunicação.



Nesse contexto, Alain Bergala (2008), crítico, produtor e professor de cinema, na condição de consultor de um projeto de educação artística e cultural para as escolas francesas no início dos anos 2000, propôs uma metodologia para aprendizagem do cinema focada no gesto de criação. Contrário às apropriações do cinema como linguagem, mídia e um instrumento para atingir objetivos de outras disciplinas, ele considera curioso que se tenha tanta preocupação com os conteúdos pedagógicos do cinema e se negligencie sua dimensão estética.

Assim, se por muito tempo cinema e arte pouco dialogaram no campo da educação, hoje podemos tomar a preocupação estética como um ponto de encontro das pesquisas e trabalhos em cinema-educação e das pesquisas no campo específico do ensino da arte. Em ambas as áreas, por exemplo, discute-se sobre quais obras devem ser privilegiadas, estudadas e exibidas. Isso implica critérios, ou pistas, para se escolherem conteúdos curriculares e organização de acervos fílmicos.

Outra aproximação entre as áreas do cinema e ensino da arte, de acordo com Cohn (2013), é que a metodologia de Alain Bergala (2008) para o cinema encontra pontos de convergência nos estudos e propostas de arte/educação, especialmente no que tange à Abordagem Triangular de Barbosa (2012) e às ações de ver, contextualizar e fazer. Ainda que com diferentes nomes, proporcionar

momentos de visualização/apreciação, leitura/análise e fazer/criação são etapas presentes nas duas propostas. Em ambos os casos, a percepção da imagem (fixa ou em movimento) e a experiência de seu fazer são possibilidades de experiências estéticas.

Podemos entender a experiência estética como uma percepção e relação direta com os acontecimentos, numa etapa ainda pré-simbólica de sensações e afetações, que não tem a ver estritamente com a linguagem (conceitual), que medeia e explica a realidade, nem com o tempo cronológico, que ordena o cotidiano em uma narrativa linear. Todo gesto humano de conhecer e interagir é atravessado pelo sentimento e pela simbolização: temos por um lado uma apreensão direta da situação em que nos encontramos, sem necessariamente a intermediação da linguagem, e por outro o pensamento organiza o real com códigos e convenções compartilhados; isto é, o pensamento pensa o vivido, pensa o sentido (DUARTE JÚNIOR, 1988).

O fazer artístico concerne a esta “etapa” primordial do agir humano, que expressa aberturas ilimitadas de ser, sentir e pensar o real, conhecer como são as crianças. É por isso que Deleuze (2011, p. 88) afirma que, “à sua maneira, a arte diz o que as crianças dizem”.

Se com a arte retornamos à experiência prévia aos sentidos dados pela linguagem, na infância essa experiência está dada pela própria condição infante (de não fala), a qual faz com que nos deslumbremos diante do mundo, um mundo que ainda não é visto,

sentido nem pensado pelas amarras da linguagem e percepção adulta que está por vir, a organizar nossas experiências.

Agamben (2005) situa a infância como dimensão originária do homem, quando, também, temos uma relação bruta com a linguagem, sem codificar o mundo, não compartilhando um código linguístico ordenado em discurso. Mas o adulto, ainda, é um infante, porque linguagem e não linguagem coexistem, como se a língua dos homens guardasse ecos dessa língua imemorial infantil.

Assim, a experiência da infância não se encerra numa etapa cronológica. Ela é um tempo antes do *logos*, antes do tempo, um tempo sensível e inaugural. Ela é estrangeira, perguntadora, e convive com a vida adulta sempre que resistimos ao estabelecido, quando nos maravilhamos com o que vemos como se fosse a primeira vez, quando perdemos a voz diante do mundo que nos encanta, tornando-nos, novamente, infantes, que criam e ampliam sentidos outros para a vida além das definições da língua compartilhada.

Precisamos, então, romper com a infância como mero adjetivo de produtos, que facilitem a integração da criança em um mercado de consumidores, tal como precocemente destacou Benjamin (2002). Nesse sentido, não se trata de ultrapassar a infância, mas de chegar a ela como um modo de pensamento, conhecimento, criação e relação (LEAL, 2011). Picasso afirma que, quando se encontrou com sua

própria infância, aprendendo a desenhar como uma criança, se tornou Picasso – o artista, e levou para isso toda uma vida (CLARET, 1985).

Uma tarefa da arte, portanto, é nos lembrar de que somos infância, uma vez que a infância, como a arte, ou a arte, por ser infância, é o reino das possibilidades. Na infância, temos uma experiência ilimitada da linguagem, aberta às possibilidades de sentidos, percepções e sensações, uma relação com o mundo, desse modo, experimental, do âmbito das experiências estéticas (KOHAN, 2015; LEAL, 2011; LEITE, 2011).

Deparamo-nos, pois, com duas reflexões finais: a primeira é que a ideia de uma arte destinada à infância se espairose, parece até redundante... Qual o sentido de uma literatura infantil e de um cinema infantil? Não seria toda arte infantil no sentido de uma expressão não fundamentada nos códigos da linguagem adulta?

A segunda é que podemos compreender melhor por que o escritor Onélio alterou a voz em um falsete para se comunicar com uma criança e por que os escritores passam tanto tempo a escolher as palavras “certas” para se dirigir à infância como bem reconhece Saramago (2001). Ao que parece, ao nos relacionarmos com as crianças, buscamos, intuitivamente, resgatar os restos dessa linguagem esquecida, fragmentada e pré-lógica, que ainda guardamos dentro de nós em um movimento de emergência de nossa condição infante.

Por isso, pensar em formas infantis de se comunicar, com o termo infantil agora revisitado e não limitado à condição de adjetivo de mercadorias, parece ser não apenas uma possibilidade, mas uma necessidade de vida e contato com nossa própria infância. Se queremos – e precisamos – produzir literatura e cinema para as crianças (e de algum modo, também, produzir para nós mesmos), a questão que se coloca é como fazemos isso. Há diferentes caminhos, e estes expressam nossa postura ética, política e estética diante do novo – infância –, que reconhecemos fora e dentro de nós.

## Referências

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

ALEGRIA, J.; DUARTE, R. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 33, n. 1, p. 59-80, 2008.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário teórico-crítico de cinema**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BERGALA, A. **A Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDO, G. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** São Paulo: DCL, 2005. p. 9-24.

CLARET, M. (Coord.). **O pensamento vivo de Picasso**. São Paulo: Martin Claret, 1985. (Coleção O pensamento vivo).

COHN, G. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. **Proposições**, Campinas, v. 24, n. 1(70), p. 179-199, jan./abr. 2013.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da Educação**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

DUBOIS, P. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FANTIN, M. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

FANTIN, M. Cinema e infância na escola: algumas questões sobre a escolha dos filmes para crianças. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e Educação: A Lei 13.006**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015. p. 178-186.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. 1. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GENS, A. Sobre o poema, o poeta, o livro. In: GENS, R.; MARTINS, G.; SANTOS, L. (Org.). **Literatura Infantil e Juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010. p. 4-21.

GIRARDELLO, G. Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: notas a partir de uma curadoria. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e Educação: A Lei 13.006**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015. p. 187-195

KOHAN, W. Visões de filosofia: Infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

KOLB, R.; MACEDO, J. G. O que queremos com a Arte? In: DIAS, F. R. T. de S.; FÁRIA, V. L. B. de; DALBEN, Â. I. L. F.; COSTA, T. M. L. (Org.). **Educação Infantil – Múltiplas linguagens e formas de interação da criança com o mundo natural e social II: corporeidade, artes e música**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2009. v. 2, p. 27-42.

LEAL, B. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

LEITE, C. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PIRES, E. G. **Cinema e Educação: O deslocamento poético do olhar na construção do conhecimento**. 2011. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/site/?p=3823>>. Acesso em: 14 set. 2020.

RANCIÈRE, J. **A partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2009.

SALIBA, M. E. F. **Cinema contra Cinema: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931)**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2003.

SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga: as renaixões renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SARAMAGO, J. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHVARZMAN, S. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

TOURNIE, M. ¿Existe una literatura infantil? **El correo de la UNESCO** – el universo de la literatura infantil. 1982. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000747/074717so.pdf>>. Acesso em: 14 de set. 2020.



# EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA CINEMATOGRAFICAS NA PARTILHA DE UMA CURADORIA

Ana Paula Nunes

## **Introdução**

Este texto é um relato de experiência sobre a prática de tutoria de um Programa de Educação Tutorial (PET), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o PET Cinema, único PET ligado a um curso de cinema do País. Tal singularidade representa uma grande responsabilidade, pois simboliza, em um microcosmo de 12 bolsistas, o exercício de uma educação com o cinema e para o cinema. Trata-se de uma mudança de perspectiva: em vez de pensar como o cinema pode atuar junto da educação e não ser simplesmente um instrumento para deixar as aulas mais palatáveis, mas sim protagonista nos processos de educação; pondero, agora, sobre como a educação – como leitura de mundo (FREIRE, 2005; 2015) e responsabilidade pelo mundo (ARENDDT, 2005) – contribui com os processos de criação cinematográfica. Essa contribuição pode ser compreendida tanto do ponto de vista da produção, descentralizada, com processos

colaborativos, projetos de criação, que incorporam a experiência do público, com as pedagogias das imagens, quanto da perspectiva de pensar na recepção.

Partindo de algumas delimitações sobre experiência, na perspectiva de Benjamin (1994), pretende-se descrever ações específicas do PET Cinema UFRB: pesquisa e curadoria; Mostra de Cinema Infantojuvenil de Cachoeira – ManduCA. Dessa forma, aliamos a pesquisa e a extensão universitárias a um compromisso ético frente aos desafios de uma reconquista do espaço público e do enfrentamento da histórica dificuldade de preservação da memória, que enfrentamos, também, no campo cinematográfico.

### **O que é um PET?**

Os grupos PET começaram como Programa Especial de Treinamento há 40 anos, no governo militar, e era vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (MARTINS, 2008). Pelo que o próprio nome sugere, bem como o contexto de criação, funcionava como uma especialização científica, uma preparação para a pós-graduação. A partir de 1999, passou a ser vinculado à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). Depois de um período de ameaça de encerramento do Programa, em 2005, passou por uma importante reestruturação, passando a se chamar “Programa de Educação

Tutorial”, com a Lei nº 11.180 (BRASIL, 2005)<sup>1</sup>. Os grupos, então, se consolidaram como um lócus de desenvolvimento de trabalhos unindo pesquisa, ensino e extensão, protagonizados por um grupo de estudantes, com a tutoria de um docente e o objetivo de aumentar a qualidade de ensino superior, tornando a graduação uma experiência muito mais ampla para esses estudantes.

Em 2010, a Portaria nº 976/2010 (BRASIL, 2010)<sup>2</sup> substituiu a anterior, permitindo a interdisciplinaridade dentro dos grupos PET e, também, o Programa Conexões de Saberes, PET específicos, com o “objetivo de desenvolver ações para ampliar a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social” (MEC, c.2018b). Na UFRB, há os PET Conexões de Saberes: Afirmção; Acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no Ensino Superior; Socioambientais; UFRB e Recôncavo em Conexão.

A Portaria nº 343 (BRASIL, 2013, p. 24) atualizou, mais uma vez, o Programa, evidenciando que um dos objetivos é “contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior (IES), por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica,

---

<sup>1</sup> O PET passou a ser regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007 (MEC, c.2018a).

<sup>2</sup> A Portaria nº 976/2010 foi republicada em 31 de outubro de 2013 em razão das alterações implementadas pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013.

étnico-racial e de gênero”. Ganha-se, então, visibilidade dentro das Universidades como um Programa que pensa a experiência da graduação como um todo, que se preocupa com a natureza humana. Ou seja, o Programa se torna um espaço, que deve contribuir com a implementação de políticas públicas para a área, uma forma de intervenção no mundo, compreendendo educação assim como defendida por Freire (2015), acreditando que a mudança é possível, e não apenas como uma preparação para o mercado de trabalho, seguindo o pragmatismo pedagógico do treino técnico-científico.

Tecendo conexão com a perspectiva de educação de Hanna Arendt (2005, p. 14), a relação de tutoria se transforma, criando a possibilidade de ser o momento “em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele”, pensando o mundo, aqui, como nossa vida social. Para além disso, a relação de tutoria se torna uma oportunidade de encontro produtivo entre a tradição e a inovação, com a construção de todas as atividades em conjunto com a juventude petiana, e mesclando diversos saberes, acadêmicos e populares por meio da extensão.

Esse apanhado histórico da formação do Programa demonstra, por um lado, como ele foi se moldando a um perfil mais humanista e menos distintivo, meritocrático, como era no seu início, e, por outro lado, como é suscetível a novas mudanças.

Segundo os dados do Portal do MEC (c.2018c), ao todo são 842 unidades atuantes em 2019, em 121 IES, seja como grupos interdisciplinares, seja como PET curso. Abarca-se, então, uma multiplicidade de áreas de conhecimento, desde cursos acadêmicos tradicionais como a Medicina, até as novas discussões sobre diversidade e equidade na educação superior, com grupos como o PET Comunidade Indígenas, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

### **Uma experiência do PET Cinema UFRB: pesquisa e curadoria**

Dentro desse cenário, ao iniciar a atuação como tutora, em 2017, busquei experimentar uma metodologia de trabalho na interface cinema e educação. Com base no projeto *Cent ans de jeunesse*, de Bergala e Natalie Bourgeois, um projeto transnacional, que pensa a entrada do cinema nas escolas por meio de algumas linhas de atuação, dentre elas um tema anual ligado à forma cinematográfica (cor, plano e sequência dentre outros), propus uma rede de pesquisa, ensino e extensão, que dialogasse e convergisse, anualmente, para uma Mostra de Cinema Infantojuvenil. Porém, em vez de partir da forma, partimos de um tema transversal, que atravessa todas as atividades<sup>3</sup>. Assim

---

<sup>3</sup> Poderia, também, fazer uma associação com o projeto brasileiro “Inventar com a diferença”, que abarca uma série de atividades unindo cinema, educação e direitos humanos como um eixo temático norteador bem como tem a preocupação com a experiência e a invenção de um mundo comum. Cf.: <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/>

como afirma Laurent Jullier (2012), interessa-me compreender as relações do filme com a vida cotidiana, com o que o espectador “faz com o filme”, priorizando o diálogo, o compartilhamento e a transdisciplinaridade. Tal escolha não significa abandonar a forma ou a linguagem, pois entende-se, aqui, forma e conteúdo como um entrelaçamento indissociável. A ideia é derivar do conteúdo para chegar à forma, e não o contrário. Iniciando com um panorama de filmes, vídeos e linguagens diferentes sobre o mesmo tema, chegamos a uma curadoria educativa: a construção conjunta do conhecimento a partir da associação ou choques de imagens; uma análise dialógica sobre determinado tema (NUNES, 2016).

Essa proposta foi muito bem acolhida pelo PET Cinema. Concretizamos, então, o projeto de pesquisa “Ética e estética nas relações entre pais/mães e filhos/as no audiovisual”, desenvolvendo todas as atividades do planejamento sobre o tema (leituras, produção textual, laboratório de criação, pesquisa e curadoria), culminando na 1ª Manduca - Mostra de Cinema Infantojuvenil de Cachoeira.

A primeira etapa dessa metodologia tem o predomínio de leituras, reflexões, discussões e produção escrita com recortes sobre a proposição mais geral, escolhida de acordo com o interesse de cada petiane<sup>4</sup> ou dupla de petianes. O primeiro desafio foi vencer o

---

<sup>4</sup> Nome dado aos/às bolsistas ou voluntários/as, integrantes dos Programas de Educação Tutorial, independentemente do gênero.

preconceito em torno do assunto, como se não pudesse haver uma construção crítica a respeito de um tema relacionado à família. Porém, trata-se de uma temática, que sempre esteve presente nas contações de histórias. Ela não é direcionada apenas à criança. É um tema caro na formação dos sujeitos: as construções históricas das relações parentais, com suas glórias e seus desafios, são questões que atravessam diferentes campos da vida social – como família, identidades, cultura, sexualidade, trabalho e política. Uma evidência é o fato de que, no mesmo ano, em 2017, foram lançados alguns filmes, que se destacaram, no cinema brasileiro, permeados em maior ou menor grau por essa temática, como: *Como nossos pais*, dir. Laís Bodansky; *Café com canela*, dir. Ary Rosa e Glenda Nicácio; *O filme da minha vida*, dir. Selton Mello; *As duas Irenes*, dir. Fábio Meira; *Clarisse ou alguma coisa sobre nós dois*, dir. Petrus Cariry; *Fala comigo*, dir. Felipe Scholl; e *Bingo – o rei das manhãs*, dir. Daniel Rezende, dentre outros.

Acima de tudo, queríamos contribuir para o debate acerca da importância das histórias audiovisuais, que narram essas relações e como elas são narradas. Por isso, o grupo se responsabiliza pela criação e lançamento da *Revista +Cinemas*<sup>5</sup>, com um dossiê específico sobre a temática trabalhada no ano. Dois exemplos de pesquisas

---

<sup>5</sup> A *Revista +Cinemas* faz parte das atividades do Programa de Educação Tutorial – PET Cinema UFRB desde a criação do grupo em 2010. Disponível em: <http://revistamaiscinemas.blogspot.com/>

individuais de petianes, sobre cineastas que têm intimidade com o tema, e que viraram artigos, foram: *A Influência da paternidade nas obras de Steven Spielberg*, de João Gabriel Paz Diz Costa, e *A maternidade no cinema de Naomi Kawase*, de Hanna Vasconcelos.

Após a primeira parte da pesquisa, realizamos a curadoria coletiva de filmes para o público infanto-juvenil de forma que representasse uma diversidade de abordagens do tema em questão. Começamos buscando filmes de várias épocas e nacionalidades, desde *O garoto*, dir. Charles Chaplin (1921), até *A viagem de Chihiro*, dir. Hayao Miyazaki (2001), para que fossem exibidos ao lado de filmes produzidos pela UFRB, bem como outros filmes brasileiros de curta e longa-metragem. Todavia, esbarramos na dificuldade dos direitos autorais, na falta de diálogo com as grandes produtoras/distribuidoras e no problema da língua de filmes internacionais. Na segunda edição da Manduca, já optamos por abrir edital de chamada de curtas, para garantir um número mínimo de filmes para a Mostra, além de fazer parcerias com outros festivais e convites para filmes mais antigos.

O objetivo deste trabalho é que o diálogo com os filmes enriqueça tanto a equipe do PET Cinema quanto os espectadores, com compreensão de si e do mundo; que a curadoria revele a continuidade nas rupturas, e vice-versa, além de atuar como um dispositivo contra a tradição da história única (ou o pensamento único), no sentido que



a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) define na palestra intitulada “O perigo de uma história única”. Ela conta, de maneira informal e sensível, um pouco de sua infância e como foram seus primeiros contatos com a literatura, demonstrando como aprendemos a nos narrar e construir uma ideia do outro a partir das histórias a que temos acesso.

[...] o que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância. Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo-de-cavalo, também podiam existir na literatura (ADICHIE, 2009, p. 13).

Após vários exemplos de formações de histórias únicas, presentes na sua vida, Adichie (2009) vai além ao concluir que a descoberta dos escritores africanos a salvaram de ter uma única história sobre o que os livros são. Ou seja, outra forma de dizer que, através das histórias múltiplas, você também aprende sobre as formas das histórias.

Em tempos de crescimento da cultura do ódio, a ideia da curadoria a partir de um eixo temático da ManduCA representa o compromisso de potencializar experiências de várias formas de empatia em relação a personagens, mundos e linguagens diferentes de nós, experiências fílmicas, que narrem como nós somos e como podemos ser (JULLIER, 2012, p. 3).

A escolha do trabalho com uma curadoria educativa representou um excelente exercício para pensar o lugar do programa de educação tutorial, para refletir sobre a relação do cinema com a sociedade e para desenvolver ações afirmativas na medida em que dá a ver pedagogias afirmativas da imagem. O resultado culminou na ManduCA, com 24 filmes, dentre videoclipes, curtas e longas-metragens, nacionais e internacionais.

### **ManduCA – 1ª Mostra de Cinema Infantojuvenil de Cachoeira**

A primeira edição da Mostra ocorreu em março de 2018. Foram sete sessões, divididas em faixas etárias e entre curtas de *live action*<sup>6</sup>, curtas de animação, longas metragens e a “Sessão Mandu”, que mistura filmes das outras sessões de curtas-metragens, mais adequados para exibição em praça pública.

---

<sup>6</sup> Filmes com gravação direta, realizados com atores e atrizes reais, em contraste com os personagens de desenho animado, por exemplo.

A 1ª ManduCA contou, também, com duas mesas de debates: uma sobre alienação parental, com a participação da pesquisadora e cineasta Lívia Sampaio, que se encontrava em meio à realização de um documentário sobre o tema, o filme *Tranças* (2019), junto com a psicóloga infantil Daniela Souza; e uma mesa intitulada “Cinema e educação – da produção à recepção cinematográfica”, que contou com a presença dos realizadores Glenda Nicácio e Ary Rosa, diretores dos filmes *Café com canela* (2017) e *Ilha* (2018). A função dessa mesa era justamente evidenciar como a experiência com Cinema e Educação, que ambos os diretores possuem em seus currículos, afeta toda a forma de se pensar, produzir e distribuir cinema. Não é por acaso que o filme *Café com canela* teve grande repercussão e ficou conhecido como um cinema de afetos.

Ademais, buscamos realizar laboratórios e oficinas para uma experimentação prática do tema, formas de sensibilização antes da Mostra, como a realização coletiva do curta-metragem *Casulo*, com não atores locais e exibido na praça.

Desde o início, o PET Cinema busca expandir as parcerias para além da região do Recôncavo, ou da Bahia, ganhando, assim, mais visibilidade e força. Não existiríamos sem esses recursos humanos. A 1ª ManduCA contou com uma parceria da Mostra de Cinema de Gostoso, que ocorre em São Miguel do Gostoso/RN, por meio de uma sessão especial, que construímos a partir de uma curadoria dos filmes,

que foram exibidos na Mostra deles anteriormente, intitulada “Sessão Gostoso”. Além disso, a ManduCA foi levada para Luís Eduardo Magalhães, no oeste da Bahia, por meio da parceria com o Festival Mimoso de Cinema (sessões e oficina), e para Penedo/AL, no Circuito Penedo de Cinema (sessões de cinema). Somando todas as suas exibições locais e itinerantes, a 1ª ManduCA atingiu cerca de duas mil crianças, sem nenhum financiamento.

A ocupação desses diferentes espaços é importante, porque implica, também, reconquistar o interesse pelo espaço público, pela troca e pela coletividade.

### **Partilha de uma curadoria**

Mas por que um curso de graduação em cinema investiria em uma mostra infantojuvenil? Em primeiro lugar, quando se pensa em infância e adolescência, geralmente, tende-se a idealizar e simplificar como a época da inocência, nostalgicamente perdida. No entanto, há muitas infâncias e juventudes divergentes coexistindo.

Por um lado, há dados de um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apontando o Brasil como o 7º país que mais mata jovens em todo o mundo (ONUBr, 2017). Por outro lado, há uma pesquisa publicada na revista científica *The Lancet Child and Adolescent Health* (SAWYER, 2018), no mesmo ano, que defende a mudança do fim da adolescência de 10-19 anos para 10-24 anos,

estendendo a infância e a adolescência a uma parcela ainda maior do tempo total de vida de uma pessoa. O limite está justamente nos jovens universitários, nossos principais interlocutores.

As mudanças na sociedade, que promovem lado a lado o crescimento da imaturidade e da violência, instauram um desafio: como elaborar uma curadoria para esse público? O que uma curadoria pode fazer?

Curadoria é partilha de um recorte do mundo, que é enquadrado e lançado na tela para nosso olhar atento, para nossa reflexão sobre determinados assuntos. Fazendo um paralelo com o conceito de experiência de Walter Benjamin, no seu texto *O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, de 1936, o cinema assim como a narração tradicional incorporam, em suas heterogeneidades constitutivas, o saber enraizado e local, junto com o saber estrangeiro, oferecendo, frequentemente, em seus contos – sem consciência disso – um conhecimento, que pode ser útil ao ouvinte. Pode ser um ensinamento moral, uma sugestão prática ou um conselho, a narração sempre transmite uma “experiência”. Mas não é uma questão de explicar a história ou racionalizá-la. O narrador apenas conta, deixando o trabalho interpretativo (quando isso é possível) para o ouvinte. Ressalva-se que a transmissão da experiência de Benjamin nada tem a ver com a transmissão de conhecimento, a “educação bancária”, criticada por Freire em toda a

sua trajetória. Para Benjamin (1994), a transmissão da experiência quase se opõe à consciência da experiência. Voltando ao paralelo com o cinema, não se trata de um filme educativo, na intenção de ser, mas, talvez, como consequência.

Na verdade, no sentido defendido aqui, a curadoria é educativa, e não o filme em si, porque coloca as “contações de histórias” em relação, inclusive reaproximando-se do contexto das narrações tradicionais, da oralidade, juntando filmes de várias localidades e diferentes tempos.

Benjamin (1994) diferencia a narrativa, da informação, que, na maioria das vezes, vem acompanhada de explicações. Conforme o autor, quando se explica um acontecimento (ao invés de narrá-lo), perde-se em experiência e em memória.

De acordo com Benjamin (1994, p. 103): “Na verdade, experiência é matéria da tradição tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória”. O autor diferencia experiência de “vivência”, que se forma com “dados isolados”, os quais são “rigorosamente fixados na memória” (BENJAMIN, 1994, p. 105).

A recepção cinematográfica, que começou como atividade coletiva e popular, passou a ser cada vez mais individual (hoje, filmes são vistos em aparelhos celulares!). Porém, nunca se assistiu a tantos

filmes. Mas, para além disso, há uma nova forma de se relacionar com as imagens, em que predominam a instantaneidade, a simultaneidade e a fragmentação. Benjamin (1994) chamaria de vivências cinematográficas.

No capítulo “Espaço e cognição”, do livro *Reinventando a educação*, Muniz Sodré (2012) traça o percurso de como, na modernidade, o modo de produção capitalista, especialmente com os meios de comunicação e do transporte, anula progressivamente o espaço em favor do tempo. Jesus Martín-Barbero (2006) evidencia essa mudança quando reconfigura seu mapa noturno das mediações. Em síntese, perdemos terreno/base/experiências e ganhamos fluxo.

Essa nova forma de se relacionar com as imagens segue na contramão da ideia de uma memória, que se forma na sedimentação continuada, a longo prazo. A ideia da Mostra, então, é criar uma memória cinematográfica como um patrimônio cultural, que deve ser valorizado e preservado, mas não no sentido de escolas e cânones, e sim naquilo que as experiências cinematográficas afetam em nossas vidas.

Como Laurent Jullier (2012) aponta, há uma contradição na cultura francesa de cinefilia, transferindo para o ensino cinematográfico a exigência de originalidade e criatividade, além de privilegiar uma nova aristocracia de artistas. A intolerância é particularmente forte no campo cinematográfico, e onde se cultiva a

distinção, cultiva-se a exclusão (JULLIER, 2012). Nesse sentido, buscamos refletir sobre a memória cinematográfica, que queremos preservar, e de que maneiras podemos atuar no ensino de cinema com esse horizonte em vista.

### **Considerações finais**

Seguindo na contramão da lógica da meritocracia, que, como alerta Hanna Arendt (2005, p. 5), corresponde a uma elite, não mais distintiva pela riqueza ou pelo nascimento, mas pelo talento, o PET foi se configurando como um espaço de cuidado com o mundo. Nesse cenário de transformação do perfil dos programas de educação tutorial, nasce o PET Cinema UFRB.

Com troca de tutoria, o PET se modifica internamente, com alteração de metodologia de trabalho. A Manduca é uma ação que nasce da pesquisa, cujo desenvolvimento, além de gerar artigos e ensaios audiovisuais, contribui com a proposta curatorial da Mostra. Portanto, o grupo integra pesquisa, ensino e extensão na construção de um conhecimento, que sensibilize o/a espectador/a em uma interação horizontal, sem hierarquizações.

Mais do que a construção de um panorama do cinema infantojuvenil, a Manduca se propõe a construir caminhos de diálogo a partir da curadoria; uma pedagogia do cinema, em uma perspectiva freiriana, como um círculo de cultura. Por meio de um conjunto de



filmes sobre determinado tema, temos um breve panorama de representações, questões, códigos e sentimentos acerca de um assunto, traçando percursos, que unem a criticidade com a afetividade no público. A proposta é de uma curadoria educativa, que prioriza aquela parcela da produção audiovisual que comunica diversidade de experiências culturais, étnico-raciais, de gênero, bem como as que exploram as mais variadas possibilidades de linguagem e narrativas em relação à temática do evento; filmes baianos, imagens locais e internacionais, protagonistas negras e negros, corpos iguais e diferentes, plurais e com questões diversas, que atravessam as jornadas de suas narrativas, garantindo o combate à história única.

A Manduca preocupa-se, também, com a questão do “como”, buscando trazer exemplos de cinema e audiovisual (de longas-metragens a videoclipes), que se distanciam das construções hegemônicas, mostrando modos possíveis de realização, que possam despertar nas crianças e adolescentes a confiança de que podem ser produtores se, assim, desejarem. Há, pois, mais do que uma ligação temática entre pesquisa, curadoria e oficinas; também, uma ligação ética e estética de incentivo à autonomia dos bolsistas envolvidos e dos estudantes do ensino básico participantes das atividades do Programa.

Obviamente, há vários desafios pelo caminho, dificuldades de colocar em prática todos os desejos, para além da falta de

financiamento, como manter ações contínuas de sensibilização anteriores à Mostra e de acompanhamento posterior; e conservar uma memória sistematizada e disponível das próprias edições das Mostras. Contudo, os principais objetivos de um PET, como definido atualmente, têm sido alcançados, permitindo uma educação mais humana, integrada, interdisciplinar (mesmo em um PET curso) e consciente por meio do nosso binômio pesquisa-curadoria e atividades extensionistas.

Em reação à individualização da recepção cinematográfica, atuamos valorizando a ocupação do espaço público, com nosso patrimônio cultural cinematográfico – um patrimônio democrático, da diversidade, que não se prende a uma aristocracia de artistas – na tentativa de equilibrar espaço-tempo nas nossas experiências, como aprendemos com os filmes.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. reimp. da 5. ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Programa de Educação Tutorial – PET. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=332-leisetembro2005&category\\_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=332-leisetembro2005&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192)> Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010. Regulamenta o PET. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, nº 976, p. 103-104, 27 jul. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6647-portaria-mec-976-27-07-2010&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6647-portaria-mec-976-27-07-2010&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. Portaria nº 343, de 24 de abril de 2013. Regulamenta o PET. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, Ano 2013, n. 79, p. 24, 25 abr. 2013. ISSN 1677-7042

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1970].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JULLIER, Laurent. *Analyser un film: De l'émotion à l'interprétation*. Paris: Flammarion, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51-79.

MARTINS, I. M. L. Educação tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET. In: MARTINS, Iguatemy Ma de L.; KETZER, Solange Medina (Org.). *Programa de Educação Tutorial: uma estratégia para o*

desenvolvimento da graduação. 1. ed. Brasília: Brasil Tropical, 2008. v. 1, p. 15-21.

MEC. *Legislação - PET*. c.2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/legislacao>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MEC. *Programa PET Conexões de Saberes*. c.2018b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17446](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17446)>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MEC. *Apresentação - PET*. c.2018c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/pet>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

NUNES, Ana Paula. *Práticas de leitura fílmica em contexto escolar: três análises de paratextos fílmicos pedagógicos*. 2016. 237 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ONUBr. *Brasil tem 7ª maior taxa de homicídios de jovens de todo o mundo, aponta UNICEF*, 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-tem-7a-maior-taxa-de-homicidios-de-jovens-de-todo-o-mundo-aponta-unicef/>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

SAWYER, S. *et al.* The age of adolescence. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 2018. Disponível em: <<https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642%2818%2930022-1/fulltext>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

# DISTRIBUIÇÃO EDUCATIVA: CINEMA BRASILEIRO, DEVOLUÇÃO E UNIVERSIDADE PÚBLICA

Cíntia Langie

## **Distribuição e partilha nas universidades públicas**

Um dos pontos fundamentais para pensarmos a sociedade capitalista contemporânea é a noção de consumo, que está diretamente ligada às possibilidades de distribuição de bens e de saberes numa dada comunidade. A palavra distribuição, em linhas gerais, remete a um arredor econômico, no que se refere à entrega de conteúdos ao seu destino final. Neste texto, propomos um deslocamento do pensamento comum, para associar o termo distribuição ao adjetivo *educativo*, ao investigarmos propostas de modos de partilha mais vinculados a motivações éticas e sociais do que somente à necessidade de lucratividade.

A distribuição é a etapa intermediária, o elo entre o produtor e o exibidor. Pode ser aqui entendida como *partilha*, como o ato de fazer com que determinadas coisas cheguem, de determinadas formas, a determinados públicos. Buscando apoio teórico em Jacques Rancière,

entendemos que o espaço comum só existe como partilha<sup>1</sup>, um comum em que alguns poucos têm o seu “quinhão” e a maioria se configura como aqueles *sem-parcela*: que têm poucas margens de ação em uma dada comunidade.

A política, para ele, seria essencialmente estética, por estar fundada sobre o mundo sensível. Assim, um regime político só seria democrático caso incentivasse a multiplicidade de manifestações dentro de uma dada comunidade. Esse conceito interessa a este artigo, pois uma das inquietações iniciais é a respeito da desigualdade na distribuição dos produtos audiovisuais no território nacional, principalmente no que se refere às salas de cinema. O cinema brasileiro contemporâneo fica esmagado pela dominação das obras hegemônicas, um cinema brasileiro *sem-janela*, parafraseando o conceito de *sem-parcela* de Rancière. Cinema que dá conta de histórias, as quais questionam, muitas vezes, os papéis estabelecidos e que trazem realidades e modos de narrar não tão usuais na mídia de massa.

Segundo dados da Agência Nacional do Cinema (ANCINE), em 2018, 185 longas-metragens nacionais foram lançados em salas comerciais, e estes atingiram apenas 14,8% de participação de

---

<sup>1</sup> Para Rancière (2009), a constituição estética que dá forma à comunidade chama-se “partilha do sensível”: o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas.

público<sup>2</sup>; ou seja, 85,2% dos ingressos vendidos foram para filmes estrangeiros. Além disso, 89,4% dos filmes brasileiros lançados não atingiram nem 100 mil espectadores, e aproximadamente 40% dos filmes nacionais não atingem sequer 10 mil espectadores em salas comerciais.

Também é interessante notar que o novo modelo de salas de cinema – os chamados *multiplex*, complexos com mais de seis salas, localizados em *shopping centers* – afasta grande parcela dos espectadores por conta do alto preço do ingresso. Além disso, as salas brasileiras são concentradas em cidades de grande porte e somente 416 municípios contam com salas de exibição; isto é, apenas 7,4% das cidades do País. Portanto, o parque exibidor brasileiro é elitizado, acanhado e concentrado. Como pensar em igualdade na distribuição de conteúdos a partir desses números?

Apesar da grande quantidade de filmes que são produzidos no País atualmente, vigora, ainda hoje, o que Gomes (2016, p. 97), na década de 1960, classificava como colonialismo cultural: “o problema não é criar um cinema, mas simplesmente desimpedi-lo, deixar que exista”. Podemos arriscar dizer que somente quando o público puder de fato entrar em contato de forma periódica e constante com o cinema brasileiro é que iremos construir uma cinematografia: “Essa é

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/oca-lan-novo-informe-de-distribui-o-em-salas-de-cinema>>. Acesso em: 15 out. 2019.

a condição *sine qua non* para que o cinema possa existir como arte e como negócio” (BERNARDET, 1976, p. 23). É por isso que se faz cada vez mais urgente a proposta de uma distribuição educativa, isto é, um pensamento que enxergue a relação entre espectadores e cinema brasileiro com um viés político, o que inclui, além da experiência com as obras, a possibilidade de formação de público para os filmes realizados no País.

Para o pesquisador brasileiro Alexandre Barbalho (2016), uma *política cultural*, como política pública, deveria dar conta de impulsionar expressões que não possuem força de existir sem as ações do Estado<sup>3</sup>, como é o caso do cinema independente brasileiro. Então, lançamos algumas questões: como desestabilizar a distribuição estabelecida e os padrões convencionais de um olhar já gasto e programado? Como fazer diferença no campo das ofertas audiovisuais mesmo que em espaços restritos, mesmo que simbolicamente? Como implementar uma *distribuição educativa* mais plural e igualitária nos dias de hoje?

Se não há espaço para a produção brasileira nas janelas tradicionais, as universidades podem atuar como dispositivos propícios a tal difusão, já que contam com infraestrutura própria,

---

<sup>3</sup> Ver mais em *Política cultural e desentendimento* (BARBALHO, 2016).



público espectador e material humano<sup>4</sup>. Mais do que isso, ali se pode solidificar um forte circuito para a cinematografia independente, pois esses espaços conseguem desenvolver iniciativas com maior flexibilidade sem visar a resultados esperados. A universidade “trata-se de um privilegiado lugar dentro de um mundo onde tudo parece submetido aos interesses do mercado” (MIGLIORIN; LIMA, 2015, p. 30).

Hoje, podemos dizer que já existe um circuito universitário de exibição, composto por projetos bastante distintos entre si, com naturezas e históricos diferentes. Um circuito que ainda é pequeno, mas cuja expansão é possível. Um circuito que, inclusive, atua em rede, por intermédio do projeto *Cinemas em Rede*<sup>5</sup>, uma iniciativa da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) em parceria com o Ministério da Cidadania (MC) e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), que pretende fortalecer o acesso ao cinema brasileiro a partir da conexão de salas de cinema interligadas por meio de transmissão digital. Tal circuito, atualmente, conecta 12 salas, das quais dez são universitárias. São elas: *Cine UFPel* em Pelotas/RS, desde 2015; *Sala Redenção* da UFRGS, em Porto Alegre/RS, desde 1987; *Cinusp*, em São Paulo/SP, desde 1993; *Cine UFSCar*, em São Carlos/SP,

---

<sup>4</sup> Ideia já trabalhada no artigo de nossa autoria: *Como criar para si uma sala universitária de cinema?* (LANGIE, 2019).

<sup>5</sup> Para conhecer a iniciativa, visitar o site <http://www.cinemasemrede.rnp.br/>

desde 2005; *Cine Arte UFF*, em Niterói/RJ, desde 1968; *Cine Vila Rica* da UFOP, em Ouro Preto/MG, desde 1986; *Cine UFG*, em Goiânia/GO, desde 2008; *Cine Metrópolis* da UFES, em Vitória/ES, desde 1994; Sala de Arte *Cinema da UFBA*, em Salvador/BA, desde 2000; e *Cine Aruanda* da UFPB, em João Pessoa/PB, desde 2013.

O que caracteriza as salas universitárias de cinema, além do fato de estarem em universidades públicas, é possuírem um *status* de exibidores mais consistentes do que cineclubes, com regularidade de sessões. Contam com um espaço apropriado à projeção, mesmo que com certa precariedade, e dispõem de uma equipe dedicada só ao projeto, mesmo que em alguns casos composta apenas de professores e alunos.

São espaços de difusão do cinema, que procuram operar de forma diferenciada. Tais projetos não têm fins lucrativos – são salas gratuitas ou com cobrança de ingressos mais acessíveis apenas para manutenção própria. Sua base estrutural já está, por assim dizer, *paga* pela máquina pública. Isso faz com que seu modo de funcionamento e seu perfil curatorial sejam menos endurecidos do que o das salas comerciais. Desse modo, é possível pensar em termos educativos quando se trata de distribuição.

E por mais que tais salas exibam todo tipo de cinematografia, elas, normalmente, abrem mais espaço ao filme brasileiro do que a maioria das salas comerciais, e por isso, também, a importância de tal

circuito. É possível dizer que tais projetos artesanais carregam o interesse de promover o encontro entre o cinema brasileiro e seu público. Marcados por uma verve cineclubista, dão prioridade a filmes que têm poucas oportunidades nas janelas tradicionais, realizam debates e abrigam projetos universitários distintos: festivais, mostras temáticas especiais e sessões de curtas universitários, entre outros. Reúnem um público diverso, uma plateia formada por universitários, aposentados, profissionais das mais variadas áreas e estudantes da rede pública. Enfim, são projetos voltados à comunidade em geral, que se esforçam pela democratização do acesso aos bens culturais na atualidade.

### **Devolução: o cinema independente brasileiro nas telas universitárias**

Para dar conta de seguir adiante nas reflexões a respeito da democratização do acesso ao cinema<sup>6</sup> e de uma possível distribuição educativa, buscaremos alicerce no conceito de *devolução*, desenvolvido por Didi-Huberman (2015) no artigo *Devolver uma imagem*. A partir das ideias do autor, buscaremos adentrar nos campos da arte e da educação com foco nas sessões de filmes

---

<sup>6</sup> Tal a relevância dessa problemática que o tema da prova do Enem em 2019 foi a democratização do acesso ao cinema no Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=82061>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

brasileiros em universidades públicas. Reivindicando melhores condições de acesso às obras realizadas no País<sup>7</sup>, procuraremos, aqui, falar sobre a possibilidade de fazer com que o filme brasileiro, realizado majoritariamente com dinheiro público, seja devolvido à população. E antes de prosseguir nessa linha de pensamento, gostaríamos de compartilhar algo: uma postagem do *Facebook*. Assim, estaremos todos com um traço de ligação, um comum compartilhável. Trata-se de um texto-relato da página pessoal de Toinho Castro, poeta brasileiro:

Assisti aos minutos finais com emoção [...] plateia lotada, emocionada, aplaudindo de pé. E aí o debate... gente, que coisa boa a universidade. Pública então, nem se fala! Quanta energia boa, quanta vontade de fazer, quanto sonho e emoção ali se sustentando [...] o que eu vi ali foi um filme formando uma geração de cineastas que vem por aí [...] pensei... cinema é isso. Não é fazer uma parada pra ser projetada numa tela. É também, mas precisa disso aqui, dessa gente empolgada, sorrindo, chorando, se questionando e ao filme. Cheios de dúvidas e desejos. Foi bom demais, viu! E viva a UFF – Universidade Federal Fluminense! Viva a

---

<sup>7</sup> São diversos os movimentos que defendem que o direito à cultura e à fruição e acesso aos bens culturais produzidos no País se inscrevam no rol dos direitos fundamentais do homem. Ver mais nos Anais do Primeiro Encontro Internacional dos Direitos do Público. Disponível em: <encurtador.com.br/arsM0>. Acesso em: 22 de nov. 2019.

universidade pública e gratuita. Não permita que isso acabe<sup>8</sup>.

O autor se refere à sua vivência de ida ao cinema para participar de uma sessão comentada do longa-metragem *Bacurau* (Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, 2019), no Cine Arte UFF – o cinema da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ. Deixemos o relato em suspenso, mas não esquecido, para percorrer algumas linhas mais densas, a fim de desmembrar as materialidades, que interessam ao jogo de pensamento proposto.

O cinema brasileiro de que falamos aqui é o filme independente<sup>9</sup> contemporâneo, principalmente o cinema regional e político. Trata-se de um conjunto diferenciado de filmes, que, normalmente, não está ao alcance das pessoas. Um conjunto que porta certa maturidade na variedade de obras a respeito de realidades socioculturais distintas, no aparecimento de gestos originais de desconhecidas e desconhecidos artesãos, muitos destes residentes em regiões periféricas: “O crescimento absoluto de 13 filmes lançados em

---

<sup>8</sup> Texto disponível em:

<[https://www.facebook.com/toinhocastro/posts/10157672073539726?>](https://www.facebook.com/toinhocastro/posts/10157672073539726?). Acesso em: 7 set. 2019.

<sup>9</sup> Obra independente, segundo a legislação brasileira, é “aquela cuja empresa produtora, detentora majoritária dos direitos patrimoniais da obra, não tem qualquer associação ou vínculo, direto ou indireto, com empresas de serviço de radiodifusão de sons e imagens ou operadora de comunicação eletrônica de massa por assinatura” (BAHIA; AMÂNCIO, 2010, p. 115).

1995 para 160 em 2017 significa, em termos percentuais, um incremento de mais de 100% da oferta de filmes nacionais de longa-metragem para o cinema” (FIGUEIREDO, 2019, p. 70).

O cinema brasileiro está crescendo não apenas em quantidade, mas crescendo, também, em pluralidade. Durante muito tempo, para estudar ou fazer cinema no Brasil fora do tradicional eixo Rio-São Paulo, só estando nas capitais. Hoje, vivemos uma outra realidade:

Obviamente nem todos os lugares vão produzir muitos filmes, mas você pode produzir filmes em qualquer lugar. Você pode ter a sua voz, pode ter o pensamento local sendo representado por pessoas que pensam naquele lugar. E deixar de ser representado como caricatura é muito importante, é um dos principais passos que conseguimos dar (LACERDA *apud* PARAIZO, 2011, p. 169)<sup>10</sup>.

Passos importantes vêm sendo dados graças ao barateamento com o advento das tecnologias digitais, graças à disseminação de cursos de cinema no País, oficinas em escolas e comunidades de bairro, graças à formação de público cada vez mais fortalecida com os projetos de difusão alternativa espalhados do sul ao norte do Brasil. Diversos são os nomes dados a esse conjunto diferenciado de filmes, um conjunto invisível, que, normalmente, não está ao alcance das pessoas. Obras que portam características singulares de suas

---

<sup>10</sup> Hilton Lacerda é roteirista e realizador brasileiro. Seu primeiro longa como diretor é *Tatuagem* (2013). Tal declaração está disponível no livro *Palavra de Roteirista* (2011), de Lucas Paraizo.

comunidades de origem e que, por isso mesmo, se fossem amplamente difundidas, trariam outra dinâmica à cinematografia nacional, uma certa multiplicidade de olhares, o que é muito mais rico do que apenas assistir a produções audiovisuais, que seguem as diretrizes de uma empresa de comunicação, por exemplo<sup>11</sup>.

Assim, podemos questionar: qual a vocação do cinema independente brasileiro contemporâneo, marcado pela vasta produção e pela diversidade? A vocação não seria, a bem dizer, recolher dos recantos deste País as histórias e paisagens, para compartilhar com o público o que nos constitui? E não seria, também, atuar como um sopro de arejamento de criação em uma era marcada pela redundância no campo audiovisual, com filmes de mercado cada vez mais repetitivos e previsíveis? Se assim for – e acho que não estamos desejando muito –, não seria de extrema generosidade que a universidade e seu material humano pudessem reunir esse conjunto de imagens do cinema brasileiro, dar a ele um tom de relevância e realizar sessões periódicas ao público? A proposta de uma distribuição educativa pressupõe inventar novas aberturas no conjunto dos componentes sociais, novas paisagens possíveis.

---

<sup>11</sup> É possível dizer que os filmes independentes brasileiros concorrem não só com as produções estrangeiras, mas também com os “*blockbusters* nacionais”, que seriam, em sua maioria, as produções da Globo Filmes. Ver mais em *A dona da história: origens da Globo Filmes e seu impacto no audiovisual brasileiro* (BUTCHER, 2006).

Pressupõe fazer circular aquilo que está além da mídia de massa, além das telas hegemônicas.

Nada *se passa* no mundo se não *se passar* na televisão. O que fazer para *restituir* alguma coisa à esfera pública para além dos limites impostos por esse aparelho? É preciso *instituir os restos*: tomar nas instituições o que elas não querem mostrar – o rebotalho, o refugo, as imagens esquecidas ou censuradas – para retorná-las a quem de direito, quer dizer, ao ‘público’, à comunidade, aos cidadãos (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 206, grifo do autor).

É pensando a partir da noção de *resto* que Didi-Huberman (2015) introduz seu conceito de *devoução*. Para ele, são restos aquilo que a mídia hegemônica não transmite. E para tornar públicos esses restos, para restituir aquilo que sobra, alguns cineastas se valem exatamente das imagens que não têm valor social, não têm valor nem para quem as produz. Nesses casos, é na montagem que ocorre a explosão, ensina o filósofo. Podemos relacionar a ideia de montagem com o conceito de *curadoria*: a forma de apresentar; o modo de oferecer um conjunto de filmes; as conexões entre as obras em mostras temáticas; as combinações entre curtas e longas; os debates. Diante disso, a noção de curadoria está diretamente ligada ao que poderia ser uma distribuição educativa. O que permite uma experiência singular nas salas alternativas de cinema – a explosão – é



a ousadia de vasculhar, selecionar e apresentar uma curadoria propositiva, engajada, pois, educativa.

Suely Rolnik (2017) apresenta duas figuras ficcionais: curador-que-cria e curador-criativo<sup>12</sup>. Enquanto o primeiro seria aquele que segue uma bússola ética, dando escuta aos afetos que o cercam, o segundo submete-se aos interesses do capital e ao inconsciente colonial e atua produzindo réplicas do repertório existente. O que Rolnik (2017) ensina com essa dualidade é que criar, em termos de curadoria, é *estar atento*: selecionar o que pode fazer sentido por estar mais próximo da realidade dos espectadores; é *vazar*: expandir o universo de referências, dar espaço para aquilo que nem sempre está circulando nas janelas tradicionais; é *ousar*: fazer a diferença, abrir brechas para aquilo que pode provocar, fazer pensar.

E o que favorece uma curadoria mais engajada, mais educativa, é o fato de as salas universitárias estarem livres da lucratividade. Como não precisam vender ingressos para seu auto sustento, podem pensar em exhibir filmes mais desconhecidos e arriscados, por assim dizer. A diretriz curatorial nesses espaços, na maioria das vezes, é conduzida por uma base ética e política, e não meramente econômica, por isso a proposta de uma distribuição educativa no circuito universitário.

---

<sup>12</sup> Ver mais em *O saber-do-corpo nas práticas curatoriais: driblando o inconsciente colonial-capitalístico* (ROLNIK 2017), artigo que analisa as relações entre subjetividade, micropolítica e curadoria na contemporaneidade.

Para Didi-Huberman (2015), restituir não é atribuir algo a alguém para que este se privilegie, mas há nesse ato de devolução algo de generosidade, pois se trata de dar sem reter, sem interesse, sem visar ao lucro ou à recompensa. Desse modo, a curadoria das salas universitárias carrega em si a potência de uma generosidade da devolução, já que busca uma ética da imagem, cujo protocolo investe em oportunizar experiências sensíveis. Trata-se de uma possível modéstia na restituição quando pensamos em cinema, visto que as imagens dos filmes brasileiros independentes tornam visíveis diversos aspectos da sociedade, que, normalmente, não estão na mídia de massa. As imagens constituem um bem comum, “elas voltam a nós porque sempre nos concerniram, porque fazem parte do nosso patrimônio comum” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 212). Parece que não se trata somente de fazer as imagens irem além, ou chegarem a algum lugar, mas permitir que existam em liberdade, que se tornem realidade: conteúdo comum a uma dada comunidade. Trata-se de um gesto político da devolução na defesa de uma relação cada vez mais sólida entre o cinema brasileiro e seu público.

Muitos filmes brasileiros acabam passando só nesses espaços ou é nesses locais que podem ser vistos de outro modo, com maior valorização, em mostras especiais e podendo ficar mais tempo em cartaz. Além disso, há todo um material gráfico produzido sobre ele, com fotos, informações e premiações. Sem falar no burburinho criado

nas redes sociais e *internet*. Há, ainda, a questão de haver debate, que valoriza a obra, e as pequenas práticas dos atuantes nesses cinemas: receber o público e conversar com os espectadores. Nos projetos alternativos de difusão do cinema, é comum que a figura do curador, ou de algum estagiário, posicione-se na frente da sala na abertura da sessão, para passar informações sobre o filme que será exibido. Trata-se de uma prática política, uma generosidade na devolução: cuidar das obras como objeto valorado. Restituí-las a quem de direito: ao público, como bem comum.

Por tudo isso, é que há, ali, um quê de generosidade da *devolução* e a possibilidade de instaurarem-se traços de uma distribuição educativa: pelo acesso aos bens culturais, ao cinema produzido no País e, mais que isso, pela experiência *sui generis*, que pode ocorrer nesses espaços, tal qual descrita pelo Toinho em sua postagem, com a plateia lotada e participativa, os estudantes ali presentes vivendo aquilo.

Assim, finalizamos com a proposta de que as iniciativas de exibição de obras brasileiras em universidades públicas sejam pensadas como um respiro do mundo capitalista e dos modos tradicionais de proceder, livre das regras do mercado. A distribuição educativa, assim, poderia atuar como um sopro de desvio de uma realidade já endurecida no campo da exibição audiovisual, um terreno

quente para permitir encontros sensíveis entre o filme brasileiro e seu público.

## Referências

BAHIA, Lia; AMÂNCIO, Tunico. Notas sobre a emergência de um novo cenário audiovisual do Brasil nos anos 2000. *Revista Contracampo*, Niterói, n. 21, p. 113-130, 2010.

BARBALHO, Alexandre. *Política cultural e desentendimento*. Fortaleza: IBDCult, 2016.

BERNARDET, Jean-Claude. *Brasil em tempo de cinema: ensaio sobre o cinema brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BUTCHER, Pedro. *A dona da história: Origens da Globo Filmes e seu impacto no audiovisual brasileiro*. 2006. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Devolver uma imagem. In: ALLOA, Emmanuel (Org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 205-225, 2015.

FIGUEIREDO, João Luiz de. O sistema produtivo da indústria do cinema brasileiro e sua dispersão concentrada. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, v. 16, n. 2, p. 62-94, maio/ago. 2019.

GOMES, Paulo Emílio Sales. *Uma situação colonial?* São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LANGIE, Cíntia. Como criar para si uma sala universitária de cinema? *Cadernos FORCINE*, Florianópolis, n. 05, p. 30-39, 2019.

MIGLIORIN, Cezar; LIMA, Érico Araujo. Estética e comunidade: ocupar o inacabado. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 40, p. 203-221, 2017.

PARAIZO, Lucas. *Palavra de roteirista: conversas com 20 autores do cinema brasileiro*. São Paulo: TZ, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

ROLNIK, Suely. *O saber-do-corpo nas práticas curatoriais: driblando o inconsciente colonial-capitalístico*. Texto apresentado oralmente no seminário Curadoria em artes visuais: um panorama histórico e prospectivo, promovido pelo Santander Cultural. Porto Alegre, 18 de maio a 23 de julho de 2017.



# CINEMA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM ENCONTRO NECESSÁRIO

Alexandre Silva Guerreiro

## Introdução

Para além de uma mera junção de campos, cinema e educação proporcionam, a uma só vez, o que nem o cinema nem a educação provocaria separadamente. As possibilidades que se abrem a partir desse encontro são constantemente reiteradas por meio de inúmeros estudos, seminários, artigos e pesquisas as mais diversas. Ao mesmo tempo, apesar da riqueza das contribuições que se intensificaram há alguns anos, essa relação permanece jovem, com um frescor que nos mobiliza a pensar na viabilidade de transformações de mundo a partir desse encontro.

Uma das perspectivas deste estudo é não tomar a relação entre cinema e educação como fechada, tornando esse encontro permeável a outras eventuais contribuições, somas ou atravessamentos. Os direitos humanos surgem, aqui, como uma categoria chave para

pensar o cinema e a educação na atualidade. Ao convocarmos as questões fundamentais dos direitos humanos, novas e importantes veredas se abrem nesse caminho. Há indagações próprias que surgem da relação entre cinema e educação bem como da união entre educação e direitos humanos. Nesse sentido, pensar a partir da tríade cinema-educação-direitos humanos sinaliza um encontro necessário e propulsor de abordagens que reverberem em nossas práticas docentes.

Buscamos, assim, refletir sobre esse encontro e seus efeitos para as noções de curadoria educativa (VERGARA, 2018) e de formação docente (CANDAU; SCAVINO, 2013). De que maneira a relação entre cinema e educação se enriquece quando dela aproximamos as preocupações próprias da luta pelos direitos humanos e as noções de curadoria educativa e formação docente? Através de um vínculo entre teoria e prática, buscamos refletir sobre cinema e educação em direitos humanos na contemporaneidade.

Para isso, propomos uma reflexão em três momentos. Primeiramente, discorreremos brevemente sobre os direitos humanos hoje. O caráter polissêmico dessa categoria torna necessário que dediquemos alguns instantes a esta empreitada. Em seguida, apresentamos uma explanação sobre cinema, educação e direitos humanos, considerando seus respectivos campos, mas também pensando numa relação simbiótica como fundamental para esse encontro. Por fim, consideramos as noções de curadoria educativa e



de formação docente atravessadas pela tríade cinema-educação-direitos humanos.

Para além da teoria, o cinema (entendido, aqui, como matriz do universo audiovisual como um todo) e a educação, conectados aos direitos humanos, podem iluminar nossas práticas pedagógicas. Uma educação libertadora está intrinsecamente relacionada a uma dimensão dos direitos humanos que aproxime alunas, alunos e professores. O cinema, permeado pela educação em direitos humanos, ganha outros matizes. Objetivamos, desse modo, a partir da instauração de uma conexão entre cinema, educação e direitos humanos, apontar caminhos que nos conduzam na construção de um mundo mais humano e plural.

### **Direitos Humanos hoje**

Quando Vera Candau e Susana Sacavino (2013) discorrem sobre educação em direitos humanos, uma de suas principais afirmações, e que é apontada como um dos desafios dentro dessa concepção de educação, é a necessidade de se ressignificar a visão do senso comum sobre direitos humanos. Segundo as autoras, “está muito presente entre nós a representação de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à ‘proteção de bandidos’” (CANDAU; SCAVINO, 2013, p. 65). Tal problemática, que volta contra a luta dos direitos humanos parte da sociedade, precisa ser enfrentada para que

possamos chegar a um denominador semântico. Caso contrário, essa categoria pode ser entendida pelo seu avesso.

Vale salientar que o senso comum não é algo necessariamente ruim, considerando que todos os saberes têm o seu valor, mas que, no caso específico dos direitos humanos, não faz jus à sua importância atual. Marcados pela luta de mulheres e homens ao longo da História, os direitos humanos têm, na declaração de 1948, apenas um significativo marco, mas é certo que as perspectivas de respeito e alteridade, e de garantia da dignidade da pessoa humana, estão presentes desde sempre e em diversas culturas. O esforço feito a partir da declaração, em inúmeros congressos, conferências, tratados etc., é o de positivar direitos mundo afora, congregando um número cada vez maior de países que se tornem signatários de suas diretrizes. Assim, é imprescindível imprimir a ideia de que somos sujeitos de direitos.

No entanto, a universalidade, um dos pilares dos direitos humanos hoje, tem encontrado resistência e é passível de crítica. A Conferência de Viena, de 1993, ao definir os três princípios fundamentais dos direitos humanos como sendo a universalidade, a interdependência e a indivisibilidade desses direitos, alimenta argumentos contrários e críticos a eles. O que esses princípios significam, de maneira resumida, pode ser traduzido da seguinte forma: a universalidade indica que qualquer ser humano, em qualquer lugar e inserido em qualquer cultura, é sujeito de direitos; a

interdependência assinala que não se pode garantir um direito em detrimento de outro; e a indivisibilidade sustenta que um direito não pode ser dado parcialmente ou, ainda, que não existe direito pela metade.

Mas por que o conceito de universalidade gera ataques aos direitos humanos? Pensar que todo ser humano, ainda que em culturas diversas, esteja compulsoriamente submetido à pauta dos direitos humanos, para alguns autores, viola a soberania dos Estados ou, ainda, generaliza o ser humano como se este tivesse uma essência, numa aceção modernista. As especificidades de cada região, segundo determinada leitura desse princípio, seriam ignoradas por conta de uma postura globalizante dos direitos humanos que não levaria em consideração o que é próprio de cada cultura.

A crítica à universalidade dos direitos humanos é feita, por exemplo, por Slavoj Žižek (2010), porém por outro viés. Para o autor, os direitos humanos seriam um braço do neoimperialismo e sinônimo da dominação dos países centrais sobre os países periféricos. A crítica do autor se volta, principalmente, contra o princípio da universalidade na medida em que esse princípio se coloca de forma abstrata: “Como – em que condições históricas específicas – a universalidade abstrata se tornou um ‘fato da vida (social)’? Em que condições os indivíduos se experimentam a si mesmos enquanto sujeitos de direitos humanos universais?” (ŽIZEK, 2010, p. 26).

O caráter polissêmico dos direitos humanos é apontado por Candau e Sacavino (2013). Diversas abordagens sustentam concepções particulares, seja na distorção que motiva um preconceito contra os direitos humanos, seja na perspectiva desses direitos como braço do neoimperialismo e da ditadura do mercado. Todavia, as críticas desabonadoras se contrastam com outras abordagens, que buscam atualizá-los.

Enquanto fruto da modernidade, os direitos humanos se concretizaram através de um discurso hegemônico pela dignidade da pessoa humana. Entretanto, a maior parte da população mundial sempre esteve excluída desses direitos, funcionando mais como objeto do que como sujeito desse discurso. Boaventura de Souza Santos (2014, s/p) questiona essa realidade, que ele classifica como perturbadora, mediante a seguinte indagação: “[...] poderão os direitos humanos ser[em] usados de modo contra-hegemônico?” Para o autor, trata-se de estabelecer uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos no lugar de desqualificar sua luta histórica.

O conceito de universalidade reaparece em Boaventura de Souza Santos (2006, 2014) como marca desse discurso hegemônico dos direitos humanos. O que o autor promove é uma reformulação desses direitos através do entendimento de sua matriz liberal/ocidental. Um dos questionamentos centrais relacionados ao caráter hegemônico dos direitos humanos é sobre a ideia de que

somos sujeitos dos mesmos direitos independentemente do contexto histórico, político, social e cultural nos quais estamos inseridos.

A proposta é que, por meio de uma leitura contra-hegemônica desses direitos, eles sirvam para o empoderamento de oprimidos em todo o mundo, sempre marginalizados, seja pelo poder do Estado, seja pela violência cotidiana, seja pelo sistema econômico, que se constitui como um dos principais violadores dos direitos humanos em âmbito mundial. É fundamental apontar o Estado liberal, que se utiliza do discurso hegemônico dos direitos humanos, como responsável por tais violações, redimensionando-os para uma luta, que promova transformação social, abandonando abstrações, como a do universalismo, passando a funcionar como ferramenta revolucionária nas mãos dos oprimidos e respeitando as especificidades culturais e regionais.

O conceito moderno de igualdade se torna, assim, permeável à afirmação das diferenças pela formulação de Santos (2006, p. 462): “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Pensar em direitos humanos, hoje, significa assumir a noção de igualdade na diferença, que surge como central numa concepção contemporânea dos direitos humanos, preservando suas contribuições históricas, assumindo-os como um campo em construção e transformando o discurso hegemônico dos direitos

humanos numa enunciação que funcione diretamente aos oprimidos como instrumento de transformação da realidade.

### **Cinema + Educação + Direitos Humanos**

Um passo além do caráter polissêmico dos direitos humanos, já clarificado o sentido de direitos humanos que defendemos e que se pauta pela igualdade na diferença, seu acréscimo à relação preexistente e em constante construção do cinema com a educação é o que podemos considerar como um encontro necessário, sobretudo quando percebemos que tanto a educação quanto o cinema são atacados em momentos em que pensamentos reacionários ocupam o proscênio. Cinema, educação e direitos humanos, juntos, funcionam como uma força crucial para garantir que alunas, alunos, professores e todos os atores sociais que desempenham alguma função dentro do universo escolar, tenham não apenas os seus direitos fundamentais respeitados, mas contribuam para a construção de visões de mundo pautadas pelas noções de alteridade e de respeito à dignidade da pessoa humana.

A relação entre direitos humanos e educação já está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A educação é considerada um direito fundamental. No entanto, podemos observar mudanças essenciais nessa relação, que vêm se intensificando nos últimos tempos. O estabelecimento de uma década dedicada pela ONU à Educação em Direitos Humanos (1995-2004) é a prova incontestada

disso. A partir dessa década, uma série de medidas foram implementadas, inclusive o incentivo aos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, cuja versão brasileira foi publicada em 2007.

A educação em direitos humanos se preocupa, essencialmente, com a construção de uma cultura dos direitos humanos e de respeito à dignidade da pessoa humana. Essa construção se daria, por meio da educação, pelo fomento aos valores de justiça, de liberdade e de igualdade, preservando e valorizando as diferenças. Resta claro que muitas das diretrizes da luta pelos direitos humanos, notadamente na educação, já habitam nossos pensamentos e pautam nossas ações quando pensamos em cinema e educação ainda que não utilizemos, necessariamente, o termo Educação em direitos humanos. Porém, o uso desse termo, que defendemos, evoca uma luta de décadas, para não dizer de séculos, de mulheres e homens engajados na educação, voltada para aquilo que é mais essencial aos direitos humanos: a dignidade da pessoa humana.

A aproximação entre educação e direitos humanos coloca lado a lado as noções de diferença e diversidade. Nesse ínterim, vale registrar o estudo de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) chamando atenção para o risco de nivelamento desses conceitos na educação ou seu uso como sinônimos. Os autores apontam para o perigo do apagamento das diferenças a partir da ideia de tolerância, que se utiliza do manto da diversidade, agindo, inclusive, a serviço da

ampliação do capital: “Não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las” (ABRAMOWICZ *et al.*, 2011, p. 96).

A questão que se coloca, portanto, é de valorização das diferenças e da diversidade, respeitando a especificidade de cada conceito. O convívio, marcado pela diversidade das etnias, religiões, orientações sexuais etc., dentro da escola, não pode significar o apaziguamento das diferenças. Estas precisam ser intensificadas a partir do pressuposto de que somos iguais e diferentes ao mesmo tempo. Não se trata de superar as diferenças. Estas precisam ser valorizadas, e o cinema pode entrar em sintonia com essa ideia quando inserido no espaço escolar.

Quando voltamos nossos olhares para a relação entre cinema e educação e as profícuas possibilidades de troca entre esses campos, muitos de nossos anseios reverberam desejos que são próprios dos direitos humanos. Pensar numa educação libertadora vinculada aos direitos humanos nos remete a Paulo Freire (2019, p. 42): “[...] a perspectiva da educação em direitos humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. [...] Esta tem que ser uma educação corajosa [...]”.

Partindo dos ensinamentos de Freire sobre a educação libertadora, refletir sobre o que pode o cinema na escola também significa assumir uma determinada forma de entender o cinema como



alteridade no espaço escolar e como elemento que promova a quebra das relações hierárquicas e o redimensionamento dos espaços tão marcados pela imobilidade das carteiras e do quadro na sala de aula.

É a partir dessa visão e para a consolidação desses anseios que pensamos na interseção entre cinema, educação e direitos humanos. Não se trata, pois, de uma educação em direitos humanos voltada para o ensino e memorização de determinada pauta. Não acreditamos que o cinema e a educação devam ser ponte para os direitos humanos dessa forma. Ao invés disso, acreditamos numa relação entre cinema e educação atravessada pelos direitos humanos, de maneira orgânica, matizando a união do cinema com a educação a partir de um determinado olhar sobre o mundo.

### **Cinema e Educação em Direitos Humanos: curadoria educativa e formação docente**

Nem sempre presente como se gostaria, o cinema na escola é constantemente instrumentalizado, reduzido a apoio às diversas disciplinas, sem que as promessas de um cinema como alteridade se concretizem. Viabilizar a presença do cinema na escola, de maneira que a relação entre cinema e educação se dê satisfatoriamente, pressupõe que o docente esteja preparado para tal. Quando pensamos na educação em direitos humanos como central na realidade atual, indagações sobre o papel do cinema no espaço escolar ajudam a vislumbrar os desafios que se colocam.

Uma relevante questão que surge quando se discute a formação docente em relação ao uso do cinema na escola é o conceito de curadoria educativa. De acordo com Luiz Vergara (2018), pensar a curadoria educativa nos leva a conceber a arte como um ponto de encontro que acontece em três tempos. Em primeiro lugar, é através da experiência perceptiva individual que o encontro com a arte se dá, e esse tempo 1 é marcado pelo estranhamento e/ou admiração em relação à obra de arte. No segundo momento, o encontro com a arte é marcado pelo ato crítico/perceptivo, que ocorre através da descrição/reconhecimento. Esse tempo 2 é definido tanto por um movimento individual quanto coletivo. Finalmente, o tempo 3 assinala a emergência de um ser poético através da imaginação ativa. Assim, as associações e interpretações sublinham a interação em grupo.

O que está em jogo na elaboração do conceito de curadoria educativa a partir de Vergara (2018) é a ideia de arte como ação cultural, como construção da consciência do olhar. O autor se debruça sobre essa questão em museus por meio de seus setores voltados para ações educativas. Mas podemos levar esse conceito para dentro da escola. Inicialmente considerando a arte contemporânea e o cotidiano, a curadoria educativa abre a possibilidade de pensarmos a relação cinema e direitos humanos numa perspectiva educacional.

A curadoria educativa é prática fundamental do trabalho docente na medida em que é necessário pensar e fazer escolhas que promovam experiências significativas com o cinema na escola. Mirian

Martins (2006) coloca a importância da escolha feita pelo docente que, segundo a autora, deve ser pautada por uma consciência do olhar, o que posiciona a curadoria educativa como central na formação docente. Ela afirma que os educadores são, também, curadores, mas se questiona se eles estão conscientes de suas escolhas. Curadoria, cuja origem etimológica (a palavra se origina do latim *curator*) remete à ideia de tutor, de algo sob sua responsabilidade, atrela-se ao campo da educação com o intuito de trazer ao proscênio a noção de consciência do olhar (MARTINS, 2006).

Quando pensamos a exibição audiovisual no espaço escolar, algumas questões iniciais que podemos formular são: quais filmes escolher? De que maneira abordá-los? Essas indagações tornam indispensável pensar na formação docente. De que outra maneira o profissional da educação poderá extrair do encontro do cinema com a educação uma experiência que seja transformadora tanto para ele quanto para alunas e alunos? Os direitos humanos, que pelo marco regulatório do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) devem atravessar a educação, surgem como elemento fundamental para estabelecer uma relação simbiótica entre cinema e educação. É nesse sentido que curadoria educativa e formação docente se tornam indissociáveis.

Vera Candau e Susana Sacavino (2013), dentre muitos outros autores, refletem sobre a importância da formação de professores, mas a razão pela qual adotamos a formação docente a partir do estudo

de Candau e Sacavino é que nele encontramos uma concepção de formação de professores atravessada pelos direitos humanos. As autoras analisam o lugar da educação em direitos humanos no caso específico da América Latina e, também, buscam enumerar os desafios dessa formação docente. Esses desafios são colocados em sete pontos principais. Inicialmente, é preciso ressignificar a visão do senso comum, na qual encontramos uma verdadeira distorção do que se consolidou como a luta histórica dos direitos humanos. Outrossim, as próprias autoras indicam a relevância de assumir uma concepção de direitos humanos, dada a polissemia do termo, deixando claro o que se quer atingir.

Além desses pontos, Candau e Sacavino (2013) mencionam a importância de articular ações de sensibilização e formação, bem como de construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos. Por fim, ressaltam a necessidade de incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar, e de introduzi-la na formação inicial e continuada, bem como estimular a produção de materiais de apoio.

Nesse sentido, a principal chave para a formação docente deveria ser a educação em direitos humanos, fornecendo elementos aos professores para que sua atuação no espaço escolar esteja sempre em sintonia com esse preceito. Tal formação tem repercussão direta no modo como o cinema entra na escola, uma vez que a curadoria educativa, tendo como premissa a ideia da arte como ação cultural,

traz complexidade para a escolha e abordagem dos filmes, seja em cineclubes, seja dentro de determinada disciplina, seja na realização audiovisual. Assim, quando alinhamos cinema, educação e direitos humanos, as questões relacionadas à escolha de filmes e à maneira como devemos abordá-los ganham profundidade.

Quando um professor escolhe determinado filme e decide exibi-lo aos seus alunos, ele tem uma intenção que pode se restringir ao conteúdo ministrado em suas aulas ou pode assumir o cinema como arte na escola (BERGALA, 2002; FRESQUET, 2013), trazendo para a discussão uma abordagem ética e estética da obra audiovisual em questão. Com efeito, a curadoria educativa atrela a exibição audiovisual a essa segunda possibilidade, colocando a ação cultural como elemento central.

Consciente da relevância de se entender a arte como ação cultural, o professor promove o encontro entre cinema e educação, aproximando-se das diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) e oferecendo aos alunos uma experiência que permita a construção de um novo olhar a partir da arte. Desde a relação individual que cada aluno estabelece com o filme exibido, até a etapa da interação em grupo na qual a obra audiovisual será debatida e ressignificada pela turma, o que se vislumbra, aqui, é uma forma de unir cinema, educação e direitos humanos a partir da experiência ética e estética proporcionada pela curadoria educativa.

Levar o cinema para a escola e silenciar discussões que permitam uma abordagem ética e estética da obra audiovisual é abandonar as premissas da educação em direitos humanos na medida em que, desse modo, não se promove um ambiente educacional que permita o florescimento da diversidade, do ato crítico/perceptivo, do estranhamento e/ou admiração diante da obra de arte. Fechar o alcance de um filme dentro dos limites de um conteúdo programático é, de certa forma, romper com uma educação em direitos humanos e seu encontro com o cinema.

Dessa maneira, acreditamos que a relação entre cinema e educação se transforma quando dela aproximamos as preocupações próprias da luta pelos direitos humanos. Mediante as escolhas de cada professor, podemos levar os direitos humanos para a escola numa concepção do cinema que esteja atrelada à ideia de ação cultural. Para isso, é primordial que as noções de curadoria educativa e de formação docente estabeleçam uma relação dialógica. Assim, torna-se necessário pensar a formação docente a partir dos direitos humanos e a curadoria educativa a partir da formação docente. Com isso, o encontro entre cinema, educação e direitos humanos ganha uma dimensão especial.

A curadoria educativa, intrinsecamente relacionada à formação docente, que deve ser pensada dentro da perspectiva de uma educação em direitos humanos, surge como caminho a ser seguido para que professores, ao trabalharem com cinema no espaço

escolar, estejam atentos às possibilidades de transformação de mundo a partir das experiências de alunas e alunos em contato com sons e imagens. Cinema e educação, atravessados pelos direitos humanos, abrem importantes veredas que podemos trilhar. O cenário ainda raro de materiais de apoio e de ênfase na formação docente pautada pelos direitos humanos pode ser ampliado a partir de nossas pesquisas e reflexões bem como de nossa atuação em sala de aula. A construção de novos mundos e consciências começa no momento de nossas escolhas e na certeza de nosso poder de transformação.

### **Considerações finais**

Cinema, educação e direitos humanos esbarram, hoje, num cenário adverso marcado pela ascensão de governos com perfil autoritário em diversas partes do mundo. Por isso mesmo, esse encontro torna-se tão necessário, mantendo vivo o propósito de construção de um mundo mais humano e menos desigual. No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) lançou importantes sementes, cujo crescimento precisamos provocar.

Nesse sentido, o cinema tem um papel fundamental na forma como professores, alunas e alunos podem reinventar o espaço escolar. Seja na exibição, seja na realização de filmes, o encontro com o cinema na escola, atravessado por uma visão de mundo pautada pelos direitos humanos, ética e esteticamente, pode fazer florescer consciências voltadas para o Outro, atravessadas pelas noções de alteridade e de

respeito à dignidade da pessoa humana, ao mesmo tempo em que nos ajuda a construir um entendimento de nós mesmos como sujeitos de direitos.

A curadoria educativa coloca cinema e educação em sintonia com os direitos humanos na medida em que discussões relevantes podem acontecer na escola através de abordagens afirmativas. A formação docente é essencial para que o professor esteja preparado para fazer suas escolhas e para conduzir as discussões, que surgirão a partir do visionamento e da realização de filmes, os quais carreguem consigo questões centrais na luta dos direitos humanos.

Enriquecer o debate sobre a igualdade na diferença pressupõe valorizar a arte como ação cultural, como construção de novos olhares, bem como compreender o alcance da educação em direitos humanos oportunizada a cada ação do cinema dentro da escola. A partir da formação docente e da curadoria educativa, as abordagens teóricas ganham uma dimensão prática, conectando cinema, educação e direitos humanos de maneira orgânica. E a incorporação dessas questões em nosso cotidiano escolar sinaliza caminhos possíveis a serem seguidos.

## **Referências**

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane; CRUZ, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011.



BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Cinead/UFRJ/Booklink, 2002.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.

CANAU, Vera; SACAIVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste (Coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. *Revista Reflexão e Ação*, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: CHAUI, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. São Paulo: Cortez, 2014. s/p.

VERGARA, Luiz. Curadoria Educativa: Percepção Imaginativa/ Consciência do Olhar. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. *Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2018. p.39-45.

ZIZEK, Slavoj. Contra os direitos humanos. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 15, n. 1, p. 11-29, 2010.



# 1968: PAULO EMÍLIO, O DIABO SOLTO, A TOLICE E OS INCENTIVOS\*

Adriana Fresquet

1968

Será que minha mãe reconheceu a alegria das ruas  
[no Maio de 1968]?  
João Moreira Salles<sup>1</sup>

Contextos. O Che Guevara acabava de morrer, mas seu espírito de luta se multiplicava mais do que hoje sua imagem com boné. No dia 26 de junho de 1968, cerca de cem mil pessoas ocuparam as ruas do centro do Rio de Janeiro e realizaram o mais importante protesto contra a ditadura militar, que já tivesse acontecido. A manifestação, iniciada a partir de um ato político na Cinelândia, pretendia cobrar uma postura do governo frente aos problemas estudantis e, ao mesmo tempo, refletia o descontentamento crescente com o governo; dela,

---

\* Agência financiadora: PDE- CNPq

<sup>1</sup> Fala pronunciada pelo autor no filme *No intenso agora*, Brasil, Dirigido por João Moreira Salles, 2017.

participaram, também, intelectuais, artistas, padres e grande número de mães. Cada vez se faziam mais estreitas as margens de liberdade para expressar opiniões políticas no Brasil. Por ato institucional, fecha-se o congresso. Explodem as lutas urbanas. Incrementa-se a repressão política e vários artistas são forçados ao exílio. Lança-se o disco-manifesto coletivo *Tropicália* com Gilberto Gil, Tom Zé, Caetano Veloso, Gal Costa, Nara Leão e os Mutantes. No III Festival Internacional da Canção, Caetano canta *Está proibido proibir*. Na Argentina, o grupo Cine Libertação produz *La hora de los hornos: Notas e testemunhas sobre o neocolonialismo, la violência y la libertação*, de Fernando Solanas e Octavio Getino. Em Cuba, estreiam as *Memórias do subdesenvolvimento*, de Tomás Gutiérrez Alea, e *Lúcia*, de Humberto Solás. O documentário mexicano, em preto e branco, *El grito*, de Leobardo López Aretche, mostra o movimento estudantil mexicano desde dentro e seu enfrentamento ocorrido com o exército na Praça das Três Culturas. Glauber Rocha filma *Câncer*, um filme experimental com situações improvisadas ao redor da violência, do racismo e da sexualidade. Mario Handler filma *Me gustan los estudiantes*, apoteoses do cinema militante em Urugway. Raúl Ruiz abre fogo com *Tres tristes tigres*, no Chile. Na mostra de Acapulco, produz escândalo o filme *Fando e Lis*, primeiro longa do chileno Alejandro Jodorowsky, inspirado nas lembranças de uma montagem de seu colega espanhol Fernando Arrabal, com quem teria promulgado a estética do teatro pânico. Ganha força o cinema *udigrudi*

brasileiro com filmes como *Olho por Olho* (2006) e *Blablaba*, de Andrea Tonacci, e se consolida com o clássico longa-metragem *O bandido da luz vermelha*, de Rogério Sganzerla, enquanto surge o cinema paulista da “Boca do Lixo” com Carlos Reichebach, João Callegaro e Antonio Lima (SOBERON TORCHIA, 2012).

Contexto brasileiro. Nos primeiros meses de 1968, várias manifestações tinham sido reprimidas com violência. O movimento estudantil manifestava-se não apenas contra a ditadura, mas também contra a política educacional do governo, que revelava uma tendência à privatização. A política de privatização tinha dois sentidos: era o estabelecimento do ensino pago (principalmente no nível superior) e outro, o direcionamento da formação educacional dos jovens para o atendimento das necessidades econômicas das empresas capitalistas (mão de obra especializada). Essas expectativas correspondiam à forte influência norte-americana exercida por intermédio de técnicos da USAID, que atuavam junto ao MEC por solicitação do governo brasileiro, gerando uma série de acordos, que deveriam orientar a política educacional brasileira. As manifestações estudantis foram os mais expressivos meios de denúncia e reação contra a subordinação brasileira aos objetivos e diretrizes do capitalismo norte-americano. Prisões e arbitrariedade eram as marcas da ação do governo em relação aos protestos dos estudantes, e essa repressão atingiu seu apogeu no final de março com a invasão do restaurante universitário “Calabouço”, onde foi morto Edson Luís, de 17 anos. Seu enterro foi

acompanhado por mais de 50 mil pessoas. Nos dias seguintes, manifestações sucediam-se no centro da cidade, com repressão crescente até culminar na missa da Candelária (2 de abril), em que soldados a cavalo investiam contra estudantes, padres, repórteres e populares. Nos outros Estados, o movimento estudantil, também, ampliava seu nível de organização e mobilização; em Goiás, a polícia baleou quatro estudantes, matando um deles, Ivo Vieira. Durante todo o ano de 1968, as manifestações estudantis ocorreram assim como se intensificou a repressão, até a decretação do AI-5, em 13 de dezembro<sup>2</sup>.

Nesse contexto, faremos um destaque de uma figura de decisiva presença pedagógica no que diz respeito à valorização do cinema nacional, à preservação do patrimônio audiovisual brasileiro e aos modos de ver e analisar com rigor, qualidade e inventividade a filmografia da época: Paulo Emílio Sales Gomes.

### **Paulo Emílio Sales Gomes: breves lampejos**

A Cinemateca de São Paulo era a Cátedra, Paulo Emílio Sales Gomes, o Papa, enquanto os cardeais e os padres brigavam dos bares e clubes de cinema das províncias (ROCHA, 2004, p. 318).

---

<sup>2</sup> Outras informações disponíveis em:

<<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=314>>. Acesso em: 30 set. 2020.

Nasceu em São Paulo, em 1916, e pode ser apresentado como crítico, escritor e um notável professor. Segundo Antonio Candido, ele tinha “essa maestria singular de dizer o necessário através de tiradas e imagens certas, nascidas da experiência das artes, da literatura e de uma curiosidade apaixonada pelas coisas da vida” (CALIL, 2016, p. 10). Privar-se de ler seus textos é ficar privado de uma experiência intelectual importante para esclarecer os problemas da cultura do País: “Porque, falando quase sempre de cinema, por meio dele Paulo Emílio fala da arte, da sociedade, do homem – sobretudo os do Brasil” (CALIL, 2016, p. 11). Conforme Antonio Candido (2009), conhecer a vida e a obra de Paulo Emílio Sales Gomes nos embarca na aventura da descoberta de um pesquisador e professor corajoso, comprometido social e politicamente, de personalidade fascinante, que inaugurou um novo tipo de análise e crítica cinematográfica, por introduzir o rigor e a profundidade na leitura das obras cinematográficas, fugindo de formatos generalistas e superficiais frequentes na época. Essa característica já era visível nos textos produzidos para a *Revista Clima*, que fundou junto com Antonio Candido e Décio de Almeida Prado entre outros. De 1941 a 1944, a revista publicou textos inéditos e se dedicou a fazer crítica de teatro, cinema e literatura, produto da iniciativa inquieta de um grupo de estudantes do curso de Filosofia da Universidade de São Paulo. De acordo com o próprio Antonio Candido, eles faziam parte de um grupo de amigos, que estudavam, discutiam e militavam por uma esquerda brasileira; liam e escreviam juntos,

formando-se uns aos outros. Para esse parceiro e amigo, o grande legado de Paulo Emílio tem a ver com duas questões. Por um lado, uma contribuição política fecunda, pela impronta, que ele dá na criação de um socialismo democrático independente, com um fundo revolucionário, que os afastou do stalinismo e trotskismo, para pensar uma esquerda brasileira com perfil democrático. Por outro, um legado à cultura brasileira, pelo movimento da cinemateca, pois ele foi uma figura fundamental para a fundação da Cinemateca Brasileira. Paulo Emílio ensinou às novas gerações a apreciar o cinema brasileiro, a pensar estética, filosófica e artisticamente o cinema nacional com uma complexidade e incorporando critérios de qualidade que fugiam de referências estrangeiras, como não tinha acontecido até o momento. Suas duas estadias na França foram decisivas na sua formação, sem lugar a dúvidas, mas ele endereçou seus esforços para nacionalizar seu olhar e definir um formato próprio para a crítica. Na sua leitura de cinema, Antonio Candido (2009) identifica duas fases, uma primeira mais formalista, atenta à forma, à cadência e ao ritmo; e uma segunda fase, depois de sua segunda temporada na França entre 1946 e 1954, que reflete uma forte influência de André Bazin, para quem o que importava era “o que o cinema dizia”. Paulo Emílio retornou ao Brasil, por volta de 1956, com uma forte preocupação para analisar o que queria dizer o cinema nacional, a cada novo filme, numa empreitada de valorização do audiovisual brasileiro ou uma aposta de



“nacionalismo estético”, como Antonio Candido (2009) afirma na entrevista.

A partir da década de 1960, ele concebe o cinema nacional de modo complexo, formulando questões que envolvem filmes, indústria, crítica, público etc. Sua escrita tomou diferentes formas: livros, livros em colaboração, artigos, apostilas, prefácios, roteiros, poemas, peças de teatro, discursos, conferências, entrevistas (como entrevistador e como entrevistado) e, inclusive, vários textos que não foram publicados (MARIUTTI, 1997).

Numa terceira concedida a Carlos Augusto Calil (2009), como aluno de Paulo Emílio, ele evoca traços importantes de seu carisma de professor. Lembra da sonoridade da sua voz, da sua gargalhada homérica e da força de sedução que exercia sua figura, e o efeito que produzia entre os e as estudantes pela sua postura política: “um herói da esquerda brasileira”. Para Calil (2009), Paulo Emilio inaugurou um gênero de monografia sobre figuras cinematográficas, diferente do que se fazia na época, iniciando com o livro sobre Jean Vigo, e, depois, teria como escolhido Humberto Mauro. Paulo Emílio pesquisou esses gigantes da história do cinema, estabelecendo análises profundas e relações complexas entre o perfil psicológico, a biografia e a filmografia. A escolha de Jean Vigo e Humberto Mauro, segundo Lygia Fagundes Telles (2009), revela algo singular dos interesses e da intuição de Paulo Emílio diante de figuras aparentemente invisíveis no cenário do cinema: “Que homem era aquele que ia buscar nas

minúcias... quando ninguém se preocupava com os detalhes, ele ia lá... com um método e uma curiosidade extraordinárias... nas sutilezas. Como ele fez com Humberto Mauro, no Brasil, e com Jean Vigo, na França, [...] gostava de levantar os véus dos mistérios”. Seu trajeto como pesquisador de vida e obra teria no livro sobre Humberto Mauro uma crucial testemunha nacional embora ele já tivesse sido consolidado como escritor, ensaísta e crítico no Suplemento Literário do Estado de São Paulo e na Gazeta, entre outros. Esse livro sobre Humberto Mauro constitui até hoje uma referência singular ao apontar que o trabalho de Mauro em Cataguases se diferencia não apenas na temática, mas especialmente pela liberdade com que maneja o código da linguagem do cinema clássico e apresenta uma realidade local de maneira inédita no cinema brasileiro (SILVA, 2020).

Ele sempre levantava hipóteses sofisticadas sobre as vidas, introduzia questões sobre as imagens e suspeitava a relevância de artistas desconhecidos para seus próprios contemporâneos, o que não era algo frequente na época. O cinema mundial e em particular o cinema francês devem a Paulo Emílio o empenho para visibilizar a obra desse grande artista, Jean Vigo, e que tem no livro de Paulo Emílio Sales Gomes uma das principais referências da sua obra. Seu livro, sobre o cineasta francês, recebeu excelentes críticas de François Truffaut, que, depois de ler o manuscrito, se referiu a ele como o mais belo livro de cinema que já tinha lido. A *Association Française des Cinémas d'Art et d'Essai* (AFCAE) ofereceu um prêmio por ser o melhor

livro do ano, mas Paulo Emílio já tinha voltado e seu interesse seria desviado completamente da produção cinematográfica europeia para focar fortemente no cinema nacional. Em uma outra entrevista, realizada a um aluno mais novo, também orientando de mestrado de Paulo Emílio, nada menos que o destacado professor Ismail Xavier (2009), conhecemos algo dos anos finais da sua vida, de quem define como “a referência” para quem queria pensar o cinema brasileiro. Sua imagem do professor é a de uma “pessoa inteira” – e repete essa expressão mais de cinco vezes em diferentes momentos da entrevista –, pois, nas análises e críticas, relacionava o intelectual, o político e o cultural, vinculando obra, biografia, processo de criação e contexto sócio-histórico. Depois dessa descrição densa, era possível introduzir análise e crítica. Ele lembra como Paulo Emílio fugia das armaduras conceituais *a priori* e, desse modo “obrigava ao espectador a pensar as relações que estão sendo construídas”. Para o reconhecido orientando, seu mestre se valia de uma certa fenomenologia, que dava conta do objeto (filme) da forma mais íntima possível, como se fosse uma “esponja”. Conforme Xavier (2009), para Paulo Emílio, a crítica nasce a partir das intuições e relações, que só são possíveis de estabelecer quando se convida o espectador a “absorver tudo” em um filme.

A maneira de absorver tudo nos filmes brasileiros levou Paulo Emílio a configurar uma hipótese: criar um campo aberto ao futuro pelo revirar do passado e pela promoção constante dos filmes

lançados a cada festival. Sua crítica impôs uma sorte de freio ao desmedido ritmo de expansão moral do *american way of life*, fortemente impulsionado pela indústria cinematográfica norte-americana e tolerado passivamente pela legislação até os dias de hoje.

## **Descontinuar o projeto colonial**

Não somos europeus nem americanos do norte, mas destituídos da cultura original, nada nos é estrangeiro, pois tudo o é. A penosa construção de nós mesmos se desenvolve na dialética rarefeita entre o não ser e o ser outro (GOMES, 2016, p. 20).

Nos anos 1950, já se aprofundava a crise na América Latina devida à estabilização dos mercados internacionais, que faziam cair os preços das matérias-primas e deterioravam o intercâmbio comercial entre os países da América do Sul. Paulo Emílio faz uma interpretação radical da situação a partir de uma leitura da trajetória histórica, que toma o conceito de subdesenvolvimento como chave de interpretação das problemáticas de todo o sistema cultural (VOGNER, 2017).

Sua obra *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento* é uma referência até hoje. Nela, multiplicam-se textos de análise crítica de filmes de diferentes gerações, que estudam o cinema brasileiro, apontando sempre a situação de dependência cultural e ideológica do cinema brasileiro em relação ao cinema norte-americano e a necessidade de se lutar contra essa ocupação colonial e estrangeira,

que alcança telas e consciências. Para Paulo Emílio, escrever a história do cinema era lutar pela existência do próprio cinema brasileiro, com frases provocadoras, que ainda são retomadas e rediscutidas para se entender o cinema brasileiro do passado e sua relação com as novas produções (SILVA, 2020). Inclusive, ele dissocia o conceito de subdesenvolvimento das obras, que podem emergir nesses contextos: “O cinema subdesenvolvido não produz necessariamente apenas filmes subdesenvolvidos. Eu não acho que filmes como *Viramundo*, *Terra em Transe* e *O Anjo Nasceu* sejam filmes subdesenvolvidos” (GALVÃO *et al.*, 1980).

Podemos afirmar que, quando Ismail Xavier fala que Paulo Emílio Sales Gomes foi sempre um intelectual com consciência de seu “lugar de fala” e de suas circunstâncias, isso também inclui seu lugar de professor para além de qualquer espaço de sala de aula; ou de alguém que assumiu o risco de falar com todas as implicações. Isto é, suas publicações de ensaios críticos sobre filmes são arriscadas, responsáveis e ricas na orientação do leitor para assistir aos filmes levando em consideração que o cinema é “uma arte de não mostrar” (GOMES, 2015, p. 216). Paulo Emílio (GOMES, 2015, p. 216) afirma que foi bem cedo, quando se manipulava uma linguagem ainda “bárbara do cinema”, que os então artesãos “compreenderam que a narração por imagens exigia a elipse, isto é, a omissão de imagens que ficavam subentendidas”. Ou, em outras palavras, “o cinema foi obrigado a aprender laboriosamente a técnica de não mostrar” (GOMES, 2015, p.

217). Fazer crítica dos filmes era um modo de guiar a atenção dos leitores para essas elipses. Seus artigos constituem verdadeiras provocações e sacudidas para leitores adormecidos ou ingênuos. Eles trazem luz para refletir sobre consumo passivo e colonialismo, ilusões cosmopolitas, provincianismo e censura bem como colocam em evidência o papel inibitório dos avanços do cinema, da qualidade de sua produção e do diálogo com o público. Paulo Emílio inaugurou uma tendência, um estilo.

Se bem se atribui a Glauber Rocha o estatuto de criador da tradição do pensar cinema no Brasil com *Revisão crítica do cinema brasileiro*, em 1963, foi Paulo Emílio – um verdadeiro inventor de tradições, como bom líder de ruptura – quem organizou esse pensamento em torno do conceito de campo cinematográfico brasileiro (VOGNER, 2017).

Como bom inventor, Paulo Emílio apontava para a intuição como ferramenta fundamental dos processos de pesquisa das obras cinematográficas trianguladas com a biografia e o contexto histórico e político da época. Esse método, que investiga dando um lugar à imaginação e à intuição, permite ensinar a desconfiar das naturalidades do que vemos, fugir das generalizações e, assim, identificar pegadas coloniais entre os fotogramas dos filmes nacionais. O modo como sua escrita organiza tamanhas problemáticas e complexidades, recusando-se a tomar critérios de valor derivados de modelos estrangeiros, fica bem definido no prefácio publicado

recentemente da sua obra magistral *Uma situação colonial?* de 1960. Nele, Ismail Xavier destaca aspectos profundamente pedagógicos do seu mestre e orientador:

Provocador na atitude e sutil no estilo, o crítico foi sempre muito consciente na sua excentricidade programada em diferentes quadros institucionais, seja o da universidade, seja o da escrita em periódicos, cultivando um estilo coloquial, descartando conceitos de disciplinas especializadas, recorrendo a paradoxos e valorizando a imaginação como instrumento de intervenção na conjuntura política (GOMES, 2016, p. 16).

Embora sua postura decolonial e nacionalista tenha se acentuado depois do seu retorno da segunda estância em Paris, ele, ainda como estudante de Filosofia em 1943, já tinha escrito para a coletânea *Plataforma da nova geração* alertando que, para se ter uma ação política consequente, era necessário conhecer a formação do país, o que constitui o contexto imediato de qualquer intervenção evitando ficar em conceitos e generalizações, sem cotejar com a realidade que se vive no aqui e agora. Conforme o crítico, era fundamental esse corpo a corpo não dogmático com a ordem social e cultural, que se habita.

Desde 1960, na sua comunicação na I Convenção Nacional da Crítica Cinematográfica, começou a analisar a insatisfação dos críticos com o cinema brasileiro e a frustração generalizada dos cineastas pela

precariedade das condições de trabalho. Sua denúncia da situação colonial já apontava para uma política econômica de feição neocolonial do cinema dominado pelo cinema fundamentalmente hollywoodiano. Paulo Emílio discursou e escreveu expressando a urgência de escovar a contrapelo o conformismo e a obediência que a hegemonia de um cinema, também colonizador, travestido de capital, impunha ao mercado, à indústria, à arte e à difusão do cinema nacional. Seus textos denunciam uma dívida colonial impagável e um chamado a fazer um deslocamento do olhar para valorizar e qualificar a produção cinematográfica brasileira.

Com o avanço dos anos 1960, o cinema, embora realizado pelos intelectuais de classes média e média alta, enfrentou as questões populares e as projetou nas telas. Foi do final desse período que selecionamos três artigos para refletir sobre sua dimensão pedagógica.

### **Três textos jornalísticos: cascas de um pensamento decolonial**

Vemos aqui três lascas arrancadas de uma árvore, [há algumas semanas, na Polônia]. Três lascas de tempo. Meu próprio tempo em lascas: um pedaço de memória. Essa coisa não escrita que tento ler; um pedaço de presente, aqui, sob meus olhos, sobre a branca página; um pedaço de desejo, a carta a ser escrita, mas para quem? (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 10)



Tomei essa epígrafe como ideia-convite e busquei, entre os artigos escritos em 1968, três, que, como lascas de tempo, revelam sua intensidade pedagógica em círculos de intelectuais, críticos, cineastas e estudantes da época.

De acordo com o biógrafo José Ignacio de Melo de Souza, Paulo Emílio e Jean Claude Bernardet foram para *A Gazeta*, porque o tradicional jornal paulistano tinha passado por uma reformulação do segundo caderno em abril de 1968, a propósito do refinamento da linha cultural numa linha diferenciada do resto do jornal. A coluna de cinema ficou sob responsabilidade deles. Paulo Emílio “escreveu para *A Gazeta* (15 artigos), de 29 de abril a 23 de setembro de 1968” (SOUZA, 2002, p. 526). Escolhemos fragmentos de três deles para analisar e colocar em relação, a saber: “Brasília: O Diabo solto no cinema”, “Tolice x *La Chinoise*” e “Roberto Campos em ritmo de aventura”. Entre tantas publicações, esse recorte reflete a força crítica e criativa do seu pensamento, que, a partir do cinema, nos obriga a tomar consciência da distração colonial dos países do sul.

\*\*\*

No primeiro texto, “Brasília: O diabo solto no cinema”, Paulo Emílio comenta o filme do baiano Paulo Gil Soares<sup>3</sup>, *Proezas de Satanás*

---

<sup>3</sup> Paulo Gil de Andrade Soares (Salvador BA, 1935 – Rio de Janeiro RJ, 2000). Cineasta e jornalista. Ver biografia em Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa459454/paulo-gil-soares>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

na Vila de Leva-e-Traz<sup>4</sup> escolhido como melhor filme pelos três júris reunidos em Brasília (o júri oficial, o católico e o da juventude cineclubista). No filme, assistimos:

por artes do Diabo, jorrou petróleo e sua exploração atraiu todos os homens válidos de um vilarejo situado nas redondezas. Além dos velhos, mulheres e crianças, só restaram um cego, um maneta e um anão. Até o padre se foi, levando da igreja a imagem da padroeira da cidade: o terreno tornou-se propício à chegada da instauração do Diabo (GOMES, 2015, p. 326).

Na visão do crítico, foi o petróleo o que atrapalhou. A cara afetiva, que envolve esse combustível no Brasil, suporta mal um tratamento dramático negativo. O lema “O petróleo é nosso”, o petróleo é bom, resume e simboliza o desejo de progresso e emancipação nacional. Como vincular a Satanás esse poderoso mito, popular e positivo? Já outras riquezas se associaram mais facilmente ao malefício, a começar pelo ouro, cuja natureza diabólica é universalmente reconhecida.

No artigo, ele, ainda, comenta vários filmes baianos, cariocas e paulistas. O objetivo do texto parece estar focado em denunciar a inoperância de um punhado de deputados e a leviandade da Mesa da Câmara, que tentara impedir a exibição pública de *Bebel, Garota*

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5wZVyFGtois>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

*Propaganda*<sup>5</sup>, do campineiro Maurice Capovilla. Nesse texto, Paulo Emílio se pergunta: “Vai bem então o cinema brasileiro? Não. E logo vai piorar é o que nos diz o Seminário de Estudos que se reuniu no quadro do festival e dedicou metade de seu tempo ao problema da censura. [...] Liquidar a censura é impossível. [...] o único *modus vivendi* é mesmo a luta” (GOMES, 2015, p. 329).

Conforme Paulo Emílio, a hipótese de transferir a jurisdição policial para o Ministério da Educação constituía um risco ainda maior. Para ele, “o funcionário da polícia transformado em censor manifesta alguma humildade e respeito diante dos valores da criação, ao passo que o intelectual colocado em idêntica situação se metamorfoseia facilmente em pretensioso esbirro” (GOMES, 2015, p. 329).

Ainda, denunciou as facilidades que a legislação outorgava à produção de filmes estrangeiros em solo brasileiro. O próprio Instituto Nacional do Cinema já estava ciente da conclusão principal do Seminário de Brasília: “Se o governo não alterar o atual método de utilização dos recursos oriundos da lei de remessas de lucros, dentro de pouco tempo, o cinema brasileiro se reduzirá à condição de cinema estrangeiro produzido em nosso território” (GOMES, 2015, p. 330).

Na sua crítica, o professor destaca algumas questões que se tornam alvo de reflexão: o petróleo como símbolo do

---

<sup>5</sup> Filme *Bebel, Garota Propaganda* (Dir. Maurice Capovilla, Brasil, 1968). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PSnly8NG3u0>>. Acesso em: ago. 2018.

desenvolvimentismo, a arbitrariedade da censura e, ainda, levanta uma questão decisiva ao colocar sob suspeita a jurisdição da censura para o Ministério de Educação, imaginando a característica e frequente arrogância dos funcionários dedicados aos cuidados da área educativa do governo. Em poucas linhas, desmascara a desnacionalização, que pesa sobre a indústria cinematográfica, que a lei de remessas de lucros abriria para as empresas estrangeiras.

\*\*\*

No segundo texto, “Tolice x *La Chinoise*<sup>6</sup>”, Paulo Emílio afirma que o cinema tem uma vocação muito forte para a tolice. Na perspectiva do crítico, a situação era pior 20 anos atrás, porém, com a censura brasileira, aconteceu o contrário. Ele afirma:

Essa acumulação primitiva do capital de tolice na vida social brasileira está condicionando a eclosão dos mais ambiciosos empreendimentos de cretinização que a República já conheceu. A nossa Carta Magna assegura uma intimidade constitucional entre as duas tolices, a do cinema e a da censura, de tal forma que as vantagens que poderiam advir do declínio da tolice em cinema são anuladas pela florescência vegetativa da burrice sensorial (GOMES, 2015, p. 331).

---

<sup>6</sup> Filme *La Chinoise* (Dir. Jean-Luc Godard, França, 1967).

Para Paulo Emílio, tudo bem censurar os filmes tolos nacionais. Afinal, a tolice não deve ser estimulada e propagada, mas a fascinação pela produção estrangeira tola é lamentável: “Importar tolices em doses maciças chega a desnacionalizar nossa própria mediocridade” (GOMES, 2015, p. 332).

Já em relação aos filmes considerados inteligentes, sejam eles brasileiros ou estrangeiros, a coerência da censura permanece total: procura atrapalhar todos. Esse foi o caso de *La Chinoise*, de Godard (1967), filme que não foi aplaudido pelos grupos de direita, de centro nem pelos da esquerda. O filme estuda as perplexidades ideológicas e vitais de um setor da juventude, de uma grande cidade do Ocidente, gravando as intermináveis discussões a respeito dos comunismos. Logicamente, isso foi mais do que suficiente para pôr em movimento toda a ação cretinizadora e tola da censura da época. Já dizia Oliveira (*apud* GODARD, 1967): “Cinema é uma saturação de signos magníficos que se banham na luz da sua falta de explicação”... como ficou sem explicação que o ministro Gama e Silva assistisse, gostasse e liberasse *La Chinoise*.

Dois tópicos se levantam nesse artigo: a mediocridade e a tolice, que ele tenta, a cada palavra combater. Mesmo tratando-se de um período de ditadura, violência e repressão, censura e violência institucionalizada, Paulo Emílio identifica uma forma de intervir e interagir com o público, de produzir questionamentos, perguntas, que o sacodem, de modo a evitar formas ingênuas de complacência e falta

de rigor. Esse é o desafio de um intelectual em um período de exceção (PINTO, 2017).

A questão da mediocridade foi bastante abordada numa mesa-redonda realizada em 1977 sobre *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*, no Museu Lasar Segall, gravada e depois publicada pela *Revista Filme Cultura*, da qual participaram Ismail Xavier, Antonio Candido, Mauricio Segall, Jean Claude Bernardet e Rita Galvão. Ela lembra que, segundo Paulo Emílio, as pessoas, que se nutrem exclusivamente com a literatura brasileira, são reconhecíveis à primeira vista pelo provincianismo e mediocridade. E ela temia que, pelo risco comum que poderiam correr como estudantes, ao se desviarem permanentemente do cinema estrangeiro para assistirem, fundamentalmente, ao cinema brasileiro:

Diante da minha aflição, Paulo ria e dizia que, em cinema, aquele era um risco que a gente estava tão longe de correr, o das pessoas se nutrirem exclusivamente do cinema brasileiro [...] em matéria de mediocridade, o que nos vem de cinema estrangeiro é de tal modo maciço, que no fundo destas conversas é com isso que a gente acaba identificando a expressão 'cinema estrangeiro'" (GALVÃO *et al.*, 1980, p. 9).

\*\*\*

O terceiro texto escolhido é “Roberto Campos em ritmo de aventura”, parodiando o título de um filme popular na época: *Roberto Carlos em ritmo de aventura*<sup>7</sup>. Roberto Campos foi ministro de Planejamento no governo de Castelo Branco e interessa ao cinema brasileiro, porque o Instituto Nacional do Cinema nasceu sob os seus auspícios no apagar das luzes do melancólico governo de Castelo Branco. O presidente, o sr. Durval Garcia, declarou que, naquele ano haveria uma produção recorde e que, talvez, se registrasse uma crise de superprodução em função do mercado consumidor. Paulo Emílio alega que a “produção recorde nacional” chegava a 60 filmes *versus* os 500 ou mais filmes, que eram consumidos por ano. A perspectiva do mercado brasileiro vir a consumir 12% dos filmes nacionais ao lado dos 80% de estrangeiros revela a mentalidade colonial dessa gente incapaz de imaginar sequer que uma situação normal exigiria, no mínimo, que, pelo menos, 50% dos filmes exibidos no Brasil fossem brasileiros. Para o crítico, a esse ritmo de exibição compulsória se seguiria a produção do cinema estrangeiro no Brasil. E alerta: “O cinema brasileiro não merece ficar sujeito ao ritmo das aventuras de qualquer Roberto” (GOMES, 2015, p. 339).

---

<sup>7</sup> O filme *Roberto Carlos em ritmo de aventura* (Dir. Roberto Farias, Brasil, 1968). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bgFbmh1JVYg>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

O consumo de cinema nacional está direcionado pelo mercado, que se articula com todas as formas de poder do Estado. Essa é uma longa história sem final feliz.

Segundo a ANCINE<sup>8</sup>, a *Instrução Normativa sobre Cota de Tela* regulamenta o cumprimento e a aferição da exibição obrigatória de obras cinematográficas brasileiras de longa-metragem pelas empresas proprietárias, locatárias ou arrendatárias de salas ou complexos de exibição pública comercial, e dá outras providências. A primeira legislação brasileira sobre Cota de Tela data de 1932. Naquele ano, o Decreto nº 21.240 determinava a exibição de um filme educativo a cada sessão. A partir de 1939, com o Decreto-lei nº 1949, os cinemas tinham que exibir, também, um mínimo de longas-metragens nacionais por ano. A cota chegou a seis filmes por ano em 1950. Em 1963, a cota estabelecida foi de 56 dias por ano. Esse número saltou para 112 dias no ano seguinte, quando foi fundado o Instituto Nacional do Cinema (INC), e chegou a 140 na época do Conselho Nacional do Cinema (Concine). Em 1998, ano que marcou o período da Retomada no cinema brasileiro, a cota era de 49 dias. Conforme prescreve a Medida Provisória nº 2.228-1, de 2001, a cota é decidida a cada ano por decreto presidencial. Em 2004, o número mínimo chegou a ser de 63 dias por cada sala. Desde 2007, os decretos vêm estabelecendo cotas proporcionais ao tamanho do complexo. Em

---

<sup>8</sup> Disponível em: <[www.ancine.gov.br](http://www.ancine.gov.br)>. Acesso em: 15 ago. 2018.



2011, o mínimo de dias variou de 28 (para um cinema de apenas uma sala) até 644 (no caso de um *multiplex* com 20 salas). O número mínimo de títulos diferentes a serem exibidos, também, varia, indo de três a 14.

Muitos interesses regulam o consumo do audiovisual. Paulo Emílio, hoje, manteria essa luta em outras instâncias. Longe estava ele de imaginar a avalanche de plataformas *streaming*, que obrigam, docemente, a consumir mais e mais mediocridades e tolices internacionais...

## O que aprendemos?

A câmera de um documentarista ou o pincel de um pintor de cenas históricas são capazes de produzir imagens cujos significados muitas vezes extrapolam o caráter meramente especular que essas obras presumivelmente têm. Da mesma forma, entre os cortes propostos por um e os contornos assinalados por outro, com frequência camuflam-se suas próprias concepções do que é a história em sentido lato: sua representação do presente, que incorpora o passado e projeta uma ideia de futuro. [...] as obras documentais históricas ou simplesmente artísticas realizam uma partilha do sensível que é responsável por selecionar o que e quem se revela ou se oculta (RANCIÈRE, 2018, quarta capa).

Censura, colonização, privatização, desvalorização da produção e exibição cinematográfica nacional em prol da

internacional são notas que soam em todos seus textos e que, como um *lite motiv*, repetem alertas e chamam a atenção; uma denúncia do que estava oculto no sistema. Um alerta dos que ficavam, desresponsabilizamos aos olhos do povo. A escrita de Paulo Emílio é pedagógica, porque assume a responsabilidade de dar a ver o que e quem está detrás dessa montagem. Sua capacidade de explicitar as elipses das políticas públicas, de resistir à fascinação gratuita do que vem de fora, é própria de um educador comprometido não só com seus estudantes, mas com a sociedade como um todo.

Aprendemos com a sua vida, também, um modo de pesquisar apaixonado e apaixonante, de um desbravador de mistérios, que nunca escolhia o caminho direto e procurava aprofundar nas complexidades daquilo que estudava e fugir de abordagens simplistas.

Sua preocupação com a história e com a preservação do cinema nacional, e o protagonismo na fundação da Cinemateca Brasileira contrastam com as políticas públicas, que negligenciam o patrimônio audiovisual brasileiro deste desgoverno e a catastrófica situação que atravessa hoje a Cinemateca Brasileira.

Sua postura como escritor, como crítico e como educador se adianta ao seu tempo na valorização do que é próximo e próprio. Como disse a escritora Lygia Fagundes Telles (2009) na entrevista citada: “Paulo Emílio não gostava de coisas preestabelecidas, estruturadas, planificadas. Ele gostava da aventura da busca. Ele, como Vigo, eram homens de vanguarda”.

Os textos jornalísticos publicados por Paulo Emílio Sales Gomes balizam um certo caminho do deslocamento entre um período de admiração da cinematografia internacional para uma progressiva valorização do cinema nacional, embora nunca tenha atingido o nível que ele sonhava.

Acredito que aprendemos várias coisas com a sua vida a propósito de escrever este artigo. Uma delas é esta fabulosa interação com os amigos, o cinema e a universidade como aluno e como professor. Como se a amizade fosse sempre um pretexto para voltar a ler e ler um outro pretexto, a fim de voltar a encontrar amigos para conversar, conforme diz poeticamente Skliar<sup>9</sup>. Essa fantástica obsessão pedagógica, por ler e escrever, deixar testemunhos dessas conversas, das críticas, dos debates em relação aos filmes, peças de teatro e obras literárias é anterior, inclusive, a ele se tornar um professor.

Seus textos e em particular os três artigos publicados em 1968 e escolhidos para este texto são críticas de filmes, que reverberam e orientam nossa atenção acerca da censura, da mediocridade e das tolices das políticas públicas responsáveis pela promoção e preservação do cinema nacional; inclusive, um forte posicionamento

---

<sup>9</sup> *Abecedário de Carlos Skliar: Tempo de delicadeza*. Dirigido por Adriana Fresquet, Buenos Aires, 2020. 1h12'50". Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-Ob4XS2al\\_w&ab\\_channel=CINEADLECAV](https://www.youtube.com/watch?v=-Ob4XS2al_w&ab_channel=CINEADLECAV). Acessado em: 10 ago. 2020.

em relação à sua produção e consumo numa relação assimétrica e injusta com os cinemas norte-americano e europeu. Se ainda vivesse, a preocupação de Paulo Emílio hoje, possivelmente, não seria mais acerca da colonialidade e subdesenvolvimento. Talvez, ele nos animaria a pensar tecnologias de fuga e desobediência ao capitalismo de vigilância, que entra pelas margens das telas quando assistimos a filmes fora das salas de cinema. Nessa realidade virtual predominante, imagino que não se surpreenderia com o progresso, e sim com a possibilidade de cindir as formas de poder. Ele nos convocaria a ocupar e dissolver por dentro as formas universais, a descontinuar o projeto colonial e a demarcar as telas...

Imaginar Paulo Emílio habitando nosso tempo nos remete às reflexões sobre os estados de sideração aos que se refere Marie-José Mondzain (2016, p. 6):

Os estados de sideração organizados pela indústria do espetáculo costumam acompanhar o espetáculo anunciado e teatralizado do apocalipse [...] No contexto retórico da crise e seu léxico depressivo, há um chamado ininterrupto para o sobressalto. Pergunto-me, simplesmente, então, o que é feito da arte do salto, aquele que é preciso realizar quando nos arriscamos, quando resistimos à repetição ou nos colocamos em perigo para transformar um estado da matéria ou um estado do modo [...] toda criação exige uma arte do salto, uma ruptura das repetições, uma experiência arriscada do suspense.

Paulo Emílio, como professor, foi um mestre na arte do salto, nas guinadas de ruptura e nas experiências arriscadas de suspense; um especialista em selecionar miniaturas do mundo, nos filmes, e, como lascas, colocá-las à disposição do leitor, estudante, espectador, e a entusiasmá-lo a explorá-las e imaginar com elas, a relacioná-las uma e outra vez. E, hoje, dizemos, diante de tudo o que vivemos, como Didi-Huberman (2017) ao voltar para fotografar os restos de Auschwitz-Birkenau e escolher aquelas três cascas: ISTO É INIMAGINÁVEL!

Vivemos um tempo inimaginável também.

Porém, precisamos imaginá-lo, apesar de tudo, outra vez.

Paulo Emílio, sua vida e sua obra continuam sendo um convite a imaginar, saltar, transformar, interromper.

Começemos por imaginar; esta possibilidade de introduzir alguma forma de alteração aqui e agora.

## Referências

CALIL, Carlos Augusto. Entrevista concedida a Carlos Augusto Calil sobre Paulo Emílio Sales Gomes, publicada no DVD, que acompanha a edição Jean Vigo (Oceano Vieira de Melo, 2008, DVD para Versátil Home Video). São Paulo: Cosac Naify; Edições SESC SP, 2009. v. 3.

CALIL, Carlos Augusto. *Paulo Emílio Sales Gomes*. Uma situação colonial? São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CANDIDO, Antonio. Entrevista concedida a Antonio Candido sobre Paulo Emílio Sales Gomes, publicada no DVD, que acompanha a edição Jean Vigo (Oceano Vieira de Melo, 2008, DVD para Versátil Home Video). São Paulo: Cosac Naify; Edições SESC SP, 2009. v. 3.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Cascas*. São Paulo: Paralelo 34, 2017.

GALVÃO, Rita; CANDIDO, Antonio; XAVIER, Ismail; BERNARDET, Jean-Claude; SEGAL, Maurício. Debate sobre o artigo Cinema: trajetória no subdesenvolvimento. *Filme Cultura*, Ano XIII, n. 35/36, p. 2-20; jul./ago./set 1980,

GOMES, Paulo Emílio Sales. *O cinema no século*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GOMES, Paulo Emílio Sales. *Uma situação colonial?* São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARIUTTI, Francisco Roberto P. L. Bibliografia de Paulo Emílio. *Literatura e Sociedade*, v. 2, n. 2, p. 200-207, 1997.

MONDZAIN, Marie-José. *Sideração*. Copenhague-Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2016.

PINTO, Pedro Plaza. As tarefas do crítico e os desafios do intelectual durante a mais recente ditadura brasileira. In: ALMEIDA, Thiago; XAVIER, Nayara. *Paulo Emílio: legado crítico*. Coleção CINUSP. São Paulo: Pró-reitoria de Extensão Universitária, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. *Figuras da história*. São Paulo: Unesp, 2018; p. 140-165.

ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema Novo*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SILVA, Márcia Regina Carvalho da. Paulo Emílio Salles Gomes e a conservação do patrimônio cinematográfico brasileiro. *Chasqui 142. Diálogo de Saberes*, p. 303-316; dez. 2019/mar. 2020.

SOBERÓN TORCHIA, Édgar. *Los cines de América Latina y el Caribe*. La Habana: Ediciones EICTV, 2012. v. 1-2.

SOUZA, José Ignacio de Melo. *Paulo Emílio no Paraíso*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TELLES, Lygia Fagundes. Entrevista concedida a Lygia Fagundes Telles sobre Paulo Emílio Sales Gomes, publicada no DVD, que acompanha a edição Jean Vigo (Oceano Vieira de Melo, 2008, DVD para Versátil Home Video). São Paulo: Cosac Naify; Edições SESC SP, 2009. v. 3.

VOGNER, Francis. A perenidade de uma tradição no lastro de Paulo Emílio Sales Gomes. In: ALMEIDA, Thiago; XAVIER, Nayara. *Paulo Emílio: legado crítico*. Coleção CINUSP. São Paulo: Pró-Reitoria de Extensão Universitária, 2017; p. 26-63.

XAVIER, Ismael. Entrevista concedida a Ismael Xavier sobre Paulo Emílio Sales Gomes, publicada no DVD, que acompanha a edição Jean Vigo (Oceano Vieira de Melo, 2008, DVD para Versátil Home Video). São Paulo: Cosac Naify; Edições SESC SP, 2009. v. 3.







Parte 3

**Concepções,  
estéticas e  
investigações**



# A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UMA PROPOSTA PARA O CAMPO DO CINEMA-EDUCAÇÃO

Eliany Salvatierra

## **Introdução**

O Cinema, como campo de reflexão filosófico, produção e análise, já surge com as primeiras exhibições dos irmãos Lumière. Os sentidos etimológicos das designações com que foi originalmente batizado apontam para as diversas formas de compreender o que é o cinema (STAM, 2013, p. 37). Com o desenvolvimento tecnológico e o acesso aos recursos de exibição e reprodução, como o videocassete e o aparelho de televisão, o acesso a filmes pela escola se espalhou. No início de 1990, no Brasil, surgiram projetos, como o Vídeo Escola, com o objetivo de oferecer um conjunto de títulos de filmes e atividades para educadores, que quisessem trabalhar com os filmes e o seu conteúdo nas disciplinas.

Projetos como a TV Escola, também, ofereciam ao educador filmes e atividades, que poderiam ser desenvolvidos pedagogicamente. Na primeira década de 2000, o Governo Federal

criou a programadora Brasil, com vários títulos produzidos nacionalmente, com o objetivo de dar acesso a filmes nacionais. Com o passar dos anos, mais projetos foram criados, ora chamados de cinema, ora chamados de audiovisual, a ponto de, atualmente, emergir um campo específico nomeado de cinema-educação, com programas de especialização, formação em ação para educadores da educação básica, graduação e linha de pesquisa em Programa de Pós-graduação.

O campo cinema-educação se expande à medida que se percebe que o cinema e o audiovisual formam cultura e participam do cotidiano de crianças, jovens e adultos. A televisão aberta chega a quase todas as residências brasileiras. Com a *Internet* e a *World Wide Web* (WWW), que, em português, *significa* “rede de alcance mundial”, foi possível criar ambientes, que oferecem acesso a produções cinematográficas e audiovisuais como o *YouTube*, *site* de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da *Internet*. Entre as várias pesquisas e projetos sobre cinema-educação e educação, é possível encontrar propostas de exibição de filmes e a formação de repertório, produção realizada por jovens e adultos, mulheres, homens, indígenas, negros e negras, estudantes, idosos, comunidade LGBTQIA+ e como disciplina curricular para a educação básica.

Para contribuir com o campo emergente e, principalmente, com a formação daqueles que pretendem trabalhar com processos

educativos, os educadores ou as educadoras audiovisuais, o presente estudo reflete sobre o papel do cinema-educação na educação básica. Partimos da hipótese que o campo do ensino das artes, que já se organiza como campo acadêmico desde o início de 1980, pode contribuir, e muito, com as propostas pedagógicas do campo de cinema-educação. É a partir do ensino de artes que emprestamos o termo experiência estética como fundamento para o cinema-educação, questão que desenvolveremos ao longo do presente texto. Para fundamentar o termo “experiência estética”, fomos a Mikel Dufrenne, retomamos estudos de Herbert Read, John Dewey e João Francisco Duarte Jr., e passamos por Ana Mae Barbosa. Esperamos contribuir com as reflexões e propostas para a formação de educadores audiovisuais.

### **a) O ensino de artes**

Herbert Read (2001), empirista, escreveu, em torno de 1945, o livro *A Educação Pela Arte*, e propôs que a arte deve ser a base da educação. A educação a que Read se refere é a educação estética, e não necessariamente a educação com relação a objetos artísticos, sua história e os artistas, que as produziram. A educação por meio da arte conota educação pela estética.

O termo “estética” é utilizado em diversos sentidos: estética para cuidados físicos como “clínicas de estética”, como arte ou como

“aquilo que é belo”. No presente texto, tomamos “estética” no sentido grego do termo, ou seja: *esthesia*, que significa: sensação ou sentimento. O termo sensação, em português, remete-nos a dois sentidos diferentes: um, que se refere às sensações corpóreas e sensoriais como tato, paladar, olfato, visão e audição, ou sentimento de bem-estar, incômodo, por exemplo. Para que possamos compreender estética como aquilo que nos afeta através das sensações, aproximamos o termo à palavra “anestesia”, que significa ausência de sensações.

Em Read (2001), como já dito, a educação por meio da arte deve formar as sensações, “*asthesis*”. O autor concentra os seus estudos no desenvolvimento da percepção como sentido da visão. Para ele, o ato de perceber culmina em uma consciência da aparência do objeto; ou seja, não é apenas ver, mas perceber o que se vê. Tal proposição pode parecer confusa, já que, empiricamente, quem tem as funções vitais da visão, a princípio, vê. Em Read (2001), a capacidade de ver é inerente do Ser – que tem os órgãos da visão – enquanto perceber que está ligado a um processo, também, mental. Quando vemos um objeto, a nossa mente faz a associação perceptiva, processo de ligação entre um ato presente da percepção e um ato revivido de associação perceptiva; daí, a importância da memória. Read (2001) reúne, portanto, a visão, a percepção e a memória no processo de formação estética.

Faz parte da percepção, em Read (2001), a memória. Segundo ele, a memória nos capacita a reviver a consciência da percepção anterior. Perceber, nessa concepção de pensamento, é, então, ter a consciência do objeto. Nessa perspectiva, a educação por meio da arte, que, no caso seria estética, tem o papel de formar esteticamente o educando; ou seja, formar para a percepção consciente do objeto.

João Francisco Duarte Jr. (1998), em *Fundamentos Estéticos da Educação* retoma os pressupostos de Read, para, também, defender que a base da educação deve ser estética, mas não só no ensino das artes, e sim em todas as disciplinas – daí, Duarte Jr. (1998) troca a palavra “arte” por “estética”. Segundo Duarte Jr. (1998), apreendemos aquilo que percebemos e a aprendizagem está ancorada nas associações do que já foi vivido na experiência. Por isso, em uma acepção atual, a proposta de fundamentos estéticos na educação seria “dar a ver”. Entretanto, a acepção “dar a ver”, em si mesma, não resultaria em apreender pelo campo do intelecto.

No campo do ensino de artes, Duarte Jr. (1998) e Ana Mae Barbosa (1998) concordam que a estética – e, mais especificamente, a educação estética –, deve estar presente na educação. Barbosa (1998), a partir dos estudos de John Dewey e Paulo Freire, elabora uma proposta para o ensino de artes, que passa pela experiência estética, a qual ela nomeia de “proposta triangular”. O objetivo da proposta triangular é que o educando veja, faça e reflita sobre o que viu e

produziu. Dessa forma, e não exatamente nessa sequência, o educando passaria pela experiência refletindo sobre ela, o que nos remete à percepção através da consciência de Read.

John Dewey (2010), em oposição à educação tradicional e com o objetivo de construir uma nova ordem social e democrática, pensa uma educação em que a experiência esteja presente, que seja princípio, e que a reflexão não seja dissociada da experimentação. Dewey (2010) está propondo a prática, a intervenção, e não mais a recepção passiva dos educandos, resquício da escola tradicional.

Para o pragmatismo, a ação de pensar começa por uma dúvida, por buscar sanar a dúvida. Em contraposição à crença é que se mobiliza a ação e, em termos pedagógicos, a pesquisa. Entre a dúvida e a crença, há o inquérito ou a investigação. Na visão de Dewey (2010), todas as nossas convicções devem ser vistas como hipótese. Somente a prática deve revelar o quanto de verdade as nossas certezas contêm. Por isso, durante a proposta pedagógica chamada Escola Nova, as práticas instigavam que o educando “aprendesse a aprender”. A escola seria um grande laboratório investigativo com várias experiências e experimentações.

Na escola laboratório, proposta por Dewey (2010), o conteúdo era escolhido em resposta às seguintes questões: (a) Quais conhecimentos são capazes de dar à criança capacidade para se expressar? (b) Como tornar as ciências e as artes significativas na



experiência da criança? (c) Como os ramos formais de aprendizagem: ler, escrever e compreender inteligentemente podem constituir a base para outros estudos? E (d) Como guiar a criança no processo de acúmulo contínuo de experiências? Dewey (2010) pensou soluções consideradas inovadoras, à época, para a prática pedagógica, utilizando, para isso, o conceito de experiência.

Dewey (2010), como um bom empirista, rejeita a concepção, que privilegia o intelecto como instância suprema. Em troca, parece valorizar os dados sensoriais, deixando para a mente a função de articular o material oriundo do exterior. O fundamento central da filosofia de Dewey é que o organismo nunca é passivo e jamais permanece inerte aguardando que algo o impressione de fora. Ao contrário, entende que o ser vivo age sobre o ambiente em consonância com as possibilidades oferecidas por sua própria estrutura, seja ela simples ou complexa. Uma vez transformado pela ação do sujeito, o ambiente reage sobre o organismo, ocasionando nele as consequências de sua ação e transformando as estruturas, que ele já possui. Esta relação entre agir e sofrer a reação, provocada pelo agir, constitui o que Dewey (2010) denomina de experiência.

A partir de Dewey (2010), entendemos que a experiência estava no vivido, no experienciado e que, uma vez passado pela experiência, o Ser completava o processo refletindo sobre o que experimentou, o que em Dewey é nomeado de culminância. Daí, o

processo das três fases: ver, fazer e refletir proposto por Ana Mae Barbosa (1998) para o campo do ensino de artes. A experiência é o que vivemos, o que experimentamos, e, através da culminância, refletimos sobre o processo. Mas, como ocorre o processo da experiência estética? O que significa a experiência estética para a Educação Básica?

### **b) Mikel Dufrenne: uma virada epistemológica**

Após o estudo das propostas do ensino de artes para pensar o cinema e o audiovisual em processos educativos, avaliamos que seria importante aprofundar a pesquisa no estudo filosófico da experiência estética. Com o objetivo de aprofundar as reflexões, recorreremos a Dufrenne.

Mikel Dufrenne, filósofo, nasceu em 09 de fevereiro de 1910 e faleceu em Paris, em 10 de junho de 1995. Seu principal trabalho foi *Fenomenologia da Experiência Estética*, de 1953, traduzido para o espanhol. No Brasil, encontramos o livro *Estética e filosofia*, de 1998, na sua terceira edição, e alguns pesquisadores, que se debruçaram sobre o seu trabalho, como: José Carlos Henrique, Marco Aurélio Werle e Fábio Caires Correia, todos do campo da Filosofia.

Dufrenne conheceu o trabalho de Karl Jaspers quando esteve preso com Paul Ricoeur durante a Segunda Guerra. Foi professor universitário na Universidade de Paris X e orientou o doutorado de

Jean-François Lyotard. Filiado à Fenomenologia, é considerado por seus pares um existencialista. O nosso primeiro acesso aos estudos do filósofo foi através de João Francisco Duarte Júnior (1994).

Duarte Jr. (1994, p. 92) explica que, na experiência estética, o modo de perceber proporcionado pela arte é radicalmente distinto da nossa percepção ordinária cotidiana: “por isso alguns autores (entre os quais Dufrenne) chamam a percepção estética de ‘desinteressada””.

Compreendemos que Mikel Dufrenne (1998), ao refletir sobre a estética, considera a “arte espontânea”, as pinturas rupestres encontradas nas cavernas de Lascaux no Sudoeste da França. As pinturas bem como outros registros expressam o liame, que nós, seres humanos, temos com a natureza. Somos seres para a arte ou, em outra acepção, para a expressão artística. A partir do vínculo entre sujeito e natureza é que Dufrenne (1998) reflete sobre como criamos e como fazemos arte.

Dufrenne (1998), através da Filosofia, pensa a experiência estética. Sem entrar especificamente na polêmica do que é arte, o autor nos ajuda a entender, do ponto de vista fenomenológico e ontológico, essa expressão, que se tornou tão cara no ensino das artes e que ora dialogamos com o campo do cinema-educação.

Segundo Fábio Caires Correia (2017, p. 143), entre os anos 1940 e 1945, surgiram em território francês os livros:

*L'imaginaire: Psychologie phénoménologique de l'imagination* (1940) de Sartre, seguido da *Phénoménologie de la perception* (1945) de Merleau-Ponty. Dez anos depois, em 1953, mantendo um constante diálogo com estes dois autores e afastando-se do caráter idealista da fenomenologia husserliana aparece, ainda no cenário francês, uma terceira fenomenologia, a saber, *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, de Mikel Dufrenne.

O que é propriamente a experiência estética para Dufrenne ? Para que possamos compreender o que Dufrenne escreve sobre a experiência estética, é preciso seguir a trajetória de seu pensamento. Para isso, é necessário retomar Kant.

Foi com Immanuel Kant (1724-1804) que os estudos sobre a arte deixaram de compreender que o belo está no objeto. Em Kant, quem tece juízo sobre o que é belo é o sujeito, e o que torna possível a experiência estética é sempre a questão crítica. É o sujeito quem dita o que é o belo. Daí, a questão: o que é o homem enquanto sensível ao belo? Capaz de apreciar a beleza? Capaz de criar o belo? Se a beleza é definida pelo sujeito, não há a necessidade do objeto. Porém, a beleza não está no sujeito como algo dado. Se assim fosse, não precisaríamos das coisas. A beleza estaria no sujeito.

Para Dufrenne (1998), na esteira de Kant, o belo é um valor entre outros e abre caminho aos outros. Ou seja, na nossa compreensão, o sujeito é capaz de ajuizar sobre as coisas. Está no

sujeito a capacidade de valorar. Exemplo: dizer o que é belo, o que é feio, o que é bom, o que é ruim. O belo, em Dufrenne (1998), é esse valor que é experimentado nas coisas.

Segundo Dufrenne (1998), o belo não está no objeto, mas é valorado pelo sujeito. Todavia, o belo não é um valor que está no sujeito, mas atribuído por ele. O belo está na relação, que o sujeito estabelece com o objetivo; está no “entre”.

O homem, segundo Dufrenne (1998, p. 25), tem necessidade do belo para se sentir no mundo, e “estar no mundo não é ser uma coisa entre as coisas, é sentir-se em casa entre as coisas, mesmo as mais surpreendentes e as mais terríveis, porque elas são expressivas”.

Dufrenne (1998), com a *Fenomenologia da Experiência Estética*, enfrenta diretamente a questão fundamental do surgimento da representação na presença. Para que o sujeito possa ajuizar sobre o valor do belo, é preciso que ele entre em relação: “O belo é esse valor que é experimentado nas coisas, bastando que apareça na gratuidade exuberante das imagens, quando a percepção cessa de ser uma resposta prática ou quando a práxis cessa de ser utilitária” (DUFRENNE, 1998, p. 25). Só foi possível, para nós, apreender o que Dufrenne escreve sobre a atribuição do belo desinteressado quando compreendemos a ontologia da relação estudada por Martin Buber (2001) e, aqui, permitimo-nos uma digressão.

Na concepção de Buber (2001), nós, seres humanos, nos relacionamos através de dois princípios, que ele denominou de Eu-Tu e Eu-Isso. A relação Eu-Isso precede que o “Isso” é o objeto e uma relação interessada – o “Isso” vale, na relação, para pessoas e coisas. A relação Eu-Tu é uma relação desinteressada, que nada quer, que nada espera.

Quando o ser humano fala, quando profere palavras, quando enuncia, o Ser se atualiza nele. Por intermédio da enunciação, ele “faz-se homem” e firma lugar no mundo com os demais homens. Por isso, para Buber (2001), o homem é basicamente um ser dia-logic e dia-pessoal. O diálogo, nessa perspectiva, é o lugar do encontro, algo que, conforme o prefixo “dia”, atravessa, perpassa a relação. Diálogo é uma relação, um *logos*, que perpassa, que está no “meio”; o “entre”. O sujeito fenomenológico da relação Eu-Tu é aquele, que se abre sem ter ancoragem na representação, na linguagem.

Voltemos a Dufrenne (1998, p. 26): “Um sentido se desenha na própria carne do objeto estético”. O sentido só pode aparecer na experiência estética se todas as potências da consciência já estão presentes. No entanto, a percepção estética é a percepção aberta, feliz, profunda e totalizante; relação Eu-Tu. A experiência estética é a relação oceânica.

### c) Intencionalidade e experiência estética

Segundo Dufrenne (1998), é Husserl quem coloca a noção de “intencionalidade” no centro da reflexão filosófica. É nessa discussão que estão as reflexões sobre o sujeito que conhece e o objeto que se dá a conhecer, ou relação sujeito e objeto.

Fábio Caires Correia (2017), em *Obra de Arte e Objeto Estético em Mikel Dufrenne*, explica que Husserl define o conceito de intencionalidade como uma estrutura geral das vivências da consciência. Ela manifesta a característica da consciência de ser consciência de algo. Dufrenne vai além de Husserl.

A intencionalidade, em Husserl, é a marca fundamental da consciência – *noesis* –, uma vez que a consciência está o tempo todo voltada para fora de si; ou seja, para o objeto – *noema*. Conforme Correia (2017, p. 146), Dufrenne se fundamenta em Sartre e supera Husserl: “Na leitura feita por Sartre, o conceito de intencionalidade ganha nova roupagem. Ela provoca na consciência uma saída de si em direção às coisas, a tal ponto que a consciência só pode existir como consciência de algo”.

O ‘em-si’ consiste no modo de ser do fenômeno e o ‘para-si’ no modo de ser da consciência. Sartre não pensa a consciência fora de uma relação intencional; quando há consciência, há alguma coisa, ela ‘é’ enquanto consciência do objeto intencionado. Não é possível conceber a consciência

como um núcleo isolado do mundo (CORREIA, 2017, p. 146).

Dufrenne (1998) se baseia na Fenomenologia de Husserl, mas rejeita o método de observação fenomênico, a redução fenomenológica. Ele vê, na percepção, o modo originário da intencionalidade. Para ele, a percepção estética é, de fato, a percepção do real:

[...] a percepção real, aquela que só quer ser percepção, sem se deixar seduzir pela imaginação que convida a vaguear em torno do objeto presente, ou pelo intelecto que, para dominar, procura reduzi-lo a determinações conceituais; enquanto percepções ordinárias – sempre tentada pela intelecção desde que tem acesso à representação – procura uma verdade sobre o objeto, que eventualmente dá um arrimo à *praxis*, e a procura *em torno* do objeto, nas relações que o unem aos outros objetos; *a percepção estética procura a verdade do objeto, assim como ela é dada imediatamente no sensível*. O espectador, que é todo olhos e todo ouvido, entrega-se sem reservas à epifania do objeto e a intenção perceptiva culmina numa espécie de alienação comparável à alienação do criador que se sacrifica às exigências da criação (DUFRENNE, 1998, p. 80, grifos nossos).

A experiência estética realiza a redução fenomenológica no instante em que é pura. A intencionalidade, para Dufrenne (1998), significa que o homem e o mundo são da mesma raça e a comunicação,



que ela conota, se funda numa comunidade. A experiência estética é uma abertura do sujeito para com o objeto, uma abertura para entrar em relação. Na relação, o sujeito está para o objeto como o objeto está para o sujeito. Nesse processo, o objeto se dá a perceber como verdade e é por nossa capacidade de ver a beleza que atribuímos o valor do belo ao objeto. O belo é o que se mostra, o que se dá a ver e que se abre para a experiência estética; nesse sentido, e só nesse sentido, tudo e qualquer coisa que nos cause prazer.

Dufrenne (1998, p. 35) dedica um capítulo em *Estética e filosofia* sobre o belo: “Essa palavra, que tem função de adjetivo na linguagem cotidiana, torna-se substantivo na linguagem erudita da filosofia ou da estética”.

O belo é um atributo, um juízo de valor. O sujeito, capaz de ajuizar sobre as coisas é quem atribui valor. Podemos atribuir valor e dizer que uma coisa é bela, assim também podemos dizer que algo é bom, valioso, autêntico, interessante etc.

Dufrenne (1998, p. 40) novamente retoma Kant, a fim de explicar o objeto estético para a experiência estética: “Kant, com efeito, propõe primeiramente uma teoria do juízo estético: que com que direito posso julgar que uma coisa é bela? O critério é o prazer que ela desperta em mim: prazer desinteressado, ligado só à forma do objeto, e não, como no assentimento, ao seu conteúdo”.

O belo é aquilo que agrada, universalmente, sem conceito. Essa perspectiva refuta que há ideia do belo ou de um modelo, que possa orientar os sentidos do sujeito. Em Dufrenne (1998), o belo só se encontra em objetos sensíveis, e só a sensibilidade é o juiz. O princípio do juízo estético é o sentimento do sujeito, e não o conceito do objeto. Mas, cabe destacar o paradoxo na reivindicação da universalidade; ou seja, o objeto deve ser belo para todos, deve ser uma universalidade subjetiva.

Como reivindicar a universalidade do belo sem cair em uma ideia de belo, em um modelo ou na acepção platônica de que o belo está no objeto? Dufrenne explica, ainda seguindo Kant, que, em todos os homens, as condições subjetivas ou a capacidade de julgar são as mesmas. O belo “é uma qualidade que atribuímos ao objeto para exprimir a experiência que fazemos de certo estado da nossa subjetividade atestada pelo nosso prazer” (KANT *apud* DUFRENNE, 1998, p. 40).

O belo sem conceito é desprovido de qualidades? Mas quem oferece o prazer estético é o objeto. É o objeto que desperta. Dufrenne (1998) explica que o juízo é objetivo, registrando a coisa que manifesta qualidade, mesmo se ele se refere à subjetividade. Há um fato do belo mesmo se esse fato é sempre um fato para nós, e conclui: o belo “não é uma ideia ou modelo. É uma qualidade presente em

certos objetos – sempre singulares – que nos são dados à percepção” (KANT *apud* DUFRENNE, 1998, p. 45).

É a plenitude, experimentada imediatamente pela percepção do ser percebido (mesmo se essa percepção requer longa aprendizagem e longa familiaridade com o objeto) [...] Mas, é também imanência total de um sentido ao sensível, sem o que o objeto seria insignificante: agradável, decorativo ou deleitável, quando muito. O objeto belo me fala e ele só é belo se for verdadeiro (KANT *apud* DUFRENNE, 1998, p. 45).

O objeto fala comigo! Mas não se dirige à inteligência, como conceito, algoritmo lógico ou raciocínio, e muito menos como objeto de uso. O objeto solicita a sensibilidade para arrebatá-la. Nesse processo, está o liame entre o ser humano e a natureza. O belo causa prazer e é através do prazer que podemos encontrar a brecha para promover a experiência estética em processos educativos.

#### **d) A experiência estética como fundamento para o ensino do cinema e do audiovisual em processos educativos.**

João Francisco Duarte JR. (1994), a partir de Dufrenne, materializa e exemplifica como a experiência estética fundamenta o ensino de artes. A primeira relação que estabelecemos com o ensino de artes, cinema e audiovisual na Educação Básica é com a necessidade do reconhecimento político e pedagógico do cinema e do

audiovisual como um campo autônomo ou como uma linguagem, que compõe o ensino de artes na Educação Básica. A segunda relação que estabelecemos com o ensino de artes é mais particular, dialoga especificamente com a experiência estética. Entende-se, no presente texto, como ensino de artes, também, o ensino do cinema e do audiovisual.

Duarte Jr. (1994) aponta que o ensino de artes pode assumir oito pressupostos pedagógicos, que, à guisa de conclusão, atribuímos, também, para o ensino do cinema e do audiovisual. O primeiro fator é o papel cognitivo ou pedagógico da arte: a apresentação de eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. O segundo fator pedagógico da arte é: tornar a imaginação ágil. A arte possibilita à imaginação realizar sua potencialidade de criação e, conseqüentemente, de descobertas:

Por isso a arte é também um fator de descoberta: por ela a imaginação descobre e cria elementos até então insuspeitados na maneira de nos sentirmos no mundo; com ela colocamo-nos em posição similar à da criança, para quem a descoberta de novos eventos é motivo de prazer e fantasia (DUARTE JR., 1994, p. 105).

Terceiro fator: a arte não só permite o conhecimento dos nossos sentimentos, mas também propicia o seu desenvolvimento ou a sua educação. A educação dos sentimentos é similar à educação do

pensamento lógico, racional, “os sentimentos *se refinam* pela convivência com os Símbolos da arte” (DUARTE JR., 1994, p. 106, grifo nosso).

Quarto fator: a expansão da capacidade da imaginação. Possibilitar o exercício da imaginação para que ela possa criar novos rearranjos e dar novas respostas a velhos problemas.

Quinto fator: diz respeito à oportunidade que ela nos oferece para sentir e vivenciar aquilo, que, de uma forma ou de outra, é impossível experienciar na vida cotidiana além de poder acessar outras experiências, de outros seres humanos, que a arte representa.

O sexto fator é que, através do contato com os objetos artísticos, podemos acessar um espírito da nossa época, valores ou questões, que permeiam a nossa cultura, que estão latentes e que circulam entre vários grupos ou mesmo reivindicações. Ao mesmo tempo, também, podemos experienciar a produção artística de outras culturas, o que Duarte Jr. (1994) considera como o sétimo elemento educativo da arte.

Por fim, como oitavo fator pedagógico da arte, Duarte Jr. (1994) fala da utopia, considerando-a como aquilo que ainda não existe. A utopia, conclui o autor, “constitui-se em elemento importante dentro de uma sociedade na medida em que significa um projeto, um desejo de transformação, que permite dirigir o olhar dos outros para a direção até então insuspeitável” (DUARTE JR., 1994, p. 111).

Dufrenne e Duarte Jr. contribuem para que pensemos os fundamentos do cinema e do audiovisual em processos educativos. O campo emergente, cinema-educação, para nós, já encontrou o “porquê”, os motivos e a relevância do cinema e do audiovisual na educação. Tanto Rosália Duarte (2002), no Brasil, como Alain Bergala (2008), na França, já contribuíram com essa reflexão, bem como o CINEAD sob a coordenação da Adriana Fresquet *et al.* (2007), mais recentemente.

O “como”, práticas, exercícios ou “dispositivos” são encontrados no projeto *Inventar com a diferença*, coordenado por Cezar Migliorin (2016). Porém, para um projeto de formação de educadores e educadoras audiovisuais – para nós –, é importante encontrar fundamentos, pressupostos.

O resultado da pesquisa, que incluiu um rastreamento do termo “experiência estética” e um estudo mais aprofundado do texto de Dufrenne, aponta que é uma posição ética, que o educador ou educadora audiovisual reflita sobre qual ou quais fundamentos orientam as suas práticas com o cinema e o audiovisual em processos educativos.

A experiência estética é uma proposta de fundamentação, pressuposto, princípio – na acepção de Martín-Buber (2001), Eu-Tu – para quem quer se aventurar nessa jornada de encantamento e prazer com o ensino do cinema e do audiovisual na educação. O presente

texto, mais que uma explanação do termo experiência estética, é, principalmente, um convite a esse encantamento.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CORREIA, Fábio Caires. Obra de arte e objeto estético em Mikel Dufrenne. *Artefilosofia*, n. 22, p. 142-153, jul. 2017.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes. 2010.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. Tradução Roberto Figurelli. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FRESQUET, Adriana *et al.* *Imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* *Cadernos do Inventar*: cinema, educação e direitos humanos. Niterói/RJ: EDG, 2016.

PINHO, Eunice. A estética de Dufrenne ou a procura da origem. *Revista Filosófica de Coimbra*, n. 6, p. 362, 1994.

PITA, António Pedro. A intencionalidade e o mundo dos artistas: Mikel Dufrenne na fenomenologia francesa. *Revista Filosófica de Coimbra*, n. 9, p. 75-90, 1996.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução de Fernando Mascarello. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

WERLE, Marco Aurélio. Mikel Dufrenne: A fenomenologia da experiência estética. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 456-464, jul./dez. 2015.



# A ARTE DE DOMAR CAVALOS EM FILMES

Gustavo Jardim

## 1 Os nossos tempos

“Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se quero explicá-lo a quem indaga, já não sei” (Agostinho, 2004, p. 397). É certo que o tempo toma diferentes formas, físicas, espirituais, psicológicas e ontológicas. Precisa ser experimentado para ser entendido e pode ser, também, inventado. A natureza do tempo é uma querela científica e artística além de política e filosófica. Vamos defender que o seu estado de indefinição alça-lhe à condição de objeto de alto interesse na educação, espaço do saber, que entendemos ser responsável pela lida com a transmissão e o acolhimento de inquietações do conhecimento e da vida. Ora, se o tempo pode ser entendido como matéria-prima do cinema, como argumenta Tarkovski (1998), talvez, então, a sua manipulação possa encontrar lugar na educação pela articulação de seus princípios assim como o faz por suas finalidades narrativas. Aliado à filosofia e voltado para o

engenho de questões para nosso espaço/tempo, por meio da realização cinematográfica colaborativa e pelo contato com agenciamentos do fazer fílmico, o cinema se oferece na capacidade que tem de estabelecer, entre artistas, professores e estudantes, condições de propor uma relação entre essa temporalidade e o mundo que vivem.

As práticas entre cinema e educação em escolas públicas e movimentos de resistência cultural têm instigado e movido o interesse de encontrar filmes e metodologias para valorizar a lida com a especificidade dos nossos tempos, assim como a incorporação dos territórios acionados nas formações. Fazer um filme na escola ou em oficinas é entendido como uma possibilidade emancipadora no trabalho individual ou coletivo de criação de sentido para o mundo onde vivemos. Essa postura política nos convoca à necessidade de se descobrirem cinematografias com a capacidade de contornar as lógicas das narrativas dominantes impressas na arte e na escola, para tentar promover uma educação libertadora com a proposição de outros tempos frente a um determinismo social e mercadológico, criando novas possibilidades para as nossas existências. Nesse sentido, entende-se que é importante refletir sobre o funcionamento das temporalidades forjadas nesta máquina relacional, que é o cinema, para pensar as potências implícitas em seus meandros como ferramentas de aprendizado e reconexão com a realidade.

Ao invés de tratar do gênero, técnica ou temática cinematográfica, o exame aqui é feito à procura do que chamaremos de figuras do tempo, que revelam regiões cinematográficas na medida do reconhecimento da relação entre a natureza temporal e a ativação dos afetos pelos filmes. Se o cinema permite uma forma de criar o tempo, suscita a seguinte pergunta para a educação: como ele se relaciona com “os nossos tempos”? O interesse está em uma dupla direção da expressão “nossos tempos”. Primeiro, na que diz respeito ao contemporâneo, sendo algo “do tempo em que vivemos”; e outra, que toca as singularidades, ou seja, tomada com base em uma referência espacial, “o tempo que se forma na mistura dos corpos com o espaço em um determinado instante”. Procura-se uma confluência, na qual a História se mistura com as substâncias das presenças, diluindo a matéria de nossa experiência na sua composição e abrindo espaço para esculturas fílmicas, que ligam o tempo a um estar no mundo.

Na perspectiva filosófica de Gilles Deleuze (1985) a partir do cinema, as diferenças de natureza do tempo na imagem servem de convite para o modo de raciocinar e sentir com o filme. Tais diferenças são definidoras de um ponto de partida primordial na preparação de processos formativos, pois, a princípio, o tempo parece ter apenas uma direção ou duas. Mas, sabemos que não é bem assim. A ideia deste artigo é capturar essas naturezas (sem pretender esgotá-las) no dorso

de cavalos, objetos cinematográficos vivos, analisando quatro formas de domá-los em filmes e as dimensões filosóficas do tempo (cronológico, mental, sinestésico e emaranhado), que engendram para pensar processos formativos. Cada um desses cavalos abre caminho para uma região cinematográfica a ser explorada, criando planos para o envolvimento do corpo, da mente e do sentido na leitura e criação fílmica.

Pensada dessa forma, a relação entre cinema e educação leva em conta que o aprendizado passa por uma tomada de consciência sobre o tempo – entre crianças, jovens e adultos – assim como pela descoberta das possibilidades de criá-lo e de atuar politicamente com ele. Portanto, em uma perspectiva artístico-educacional, propõe-se analisar esses mecanismos e as respectivas formas do pensamento que movimentam, fazendo sua conexão através de imagens, que dão a ver determinados arranjos filosóficos, que convivem na história do cinema, mas resguardam suas especificidades. Os filmes são incorporados no texto para se experimentar com as imagens e o corpo do espectador no desenvolvimento dos conceitos. Primeiramente, serão abordadas as dinâmicas sensório-motoras e ótico-sonoras nos filmes, como percebidas por Deleuze (1985) e suas interfaces com a educação. Em seguida, ainda seguindo as pistas do autor, levantam-se ideias sobre diferentes tendências de um tempo gerado pelo acontecimento em filme, quais sejam: as “atrações” e as “singularidades”. Por fim, levantaremos uma hipótese sobre seus usos na educação, abrindo caminho para novas investigações.

## 2 Figuras de partida: da percepção à afecção

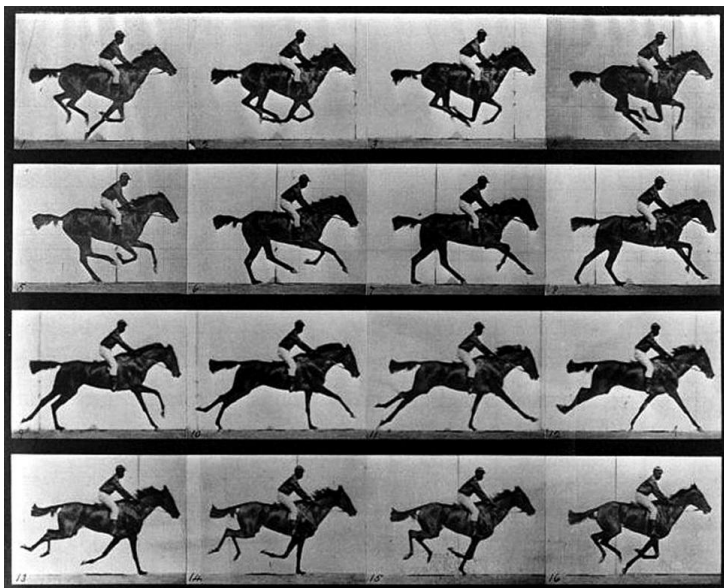
### 2.1 A primeira impressão

Voltemos ao momento da invenção de uma máquina, que imprime o tempo e o movimento, exato instante, no qual ciência e arte se confundem ao gerar uma forma de gravar o mundo: a realização da cronofotografia, primórdios do cinematógrafo. Na figura a seguir uma imagem representa um dos nascimentos do cinema, conhecido como *O cavalo de Muybridge*<sup>1</sup>, fotografado em 1878 (<https://www.youtube.com/watch?v=IEqccPhsqgA>). É por meio dessas fotos sequenciais que começamos a perseguir uma espécie de temporalidade no cinema, tentando entender como ela estabelece um relacionamento com a nossa forma de pensar o mundo.

---

<sup>1</sup> Eadweard Muybridge (1830-1904) foi um fotógrafo inglês que experimentou e utilizou inúmeras técnicas para captação de imagens, o experimento com o cavalo, *The Horse in Motion*, foi realizado com 12 câmeras estereoscópicas tomando fotografias com intervalos de um milésimo de um segundo.

**Figura 1: Fotogramas do filme “O cavalo de Eadweard Muybridge”**



Fonte: Muybridge (1872).

Nota-se uma equação relativamente simples sendo tratada ao projetar as cronofotografias de Muybridge. Ela convoca um mecanismo central no cinema. Na experiência realizada a partir das imagens do protocineasta, o movimento no espaço se torna o próprio espelho do tempo. Pode-se dizer que movimento e tempo são proporcionais em escalas físicas. As fotos se sucedem e imitam o percurso realizado e o tempo gasto na execução do trote, tornando possível reconhecer a reprodução fidedigna de uma ação real na tela. Intimamente ligada à ação motora de um cavalo, surge, aí, um fantasma, que projeta uma primeira figura do tempo baseada em uma

representação sensório-motora do raciocínio através da “percepção” de um andamento.

Nesse singelo filme, estão as engrenagens, que dariam base para um suposto cinema de ação (que se tornou a base da indústria do cinema ao longo do século e ainda hoje), uma figura do tempo, que ajusta o pensamento à percepção pura do movimento, através da perseguição do personagem da tela, da descoberta de caminhos em termos de obstáculos e objetivos na narrativa, de como esse filme termina ou aonde vai chegar. Deleuze (1985) as nomeia como “imagem-movimento”, ligadas a uma percepção sensório-motora do movimento, com sua capacidade de mover o pensamento em uma linha cronológica, mesmo que de forma intercalada ou retroativa. Base do pensamento científico clássico, essa abordagem cria desafios para se construir uma narrativa, que nos leve a conclusões: a arte de entrelaçar dados na solução de um problema ou no estabelecimento de um fato. Porém, junto a essa noção, nasce o interesse em outra tendência de sua natureza, que seria outra direção do tempo.

No galope de um cavalo o nosso olhar percebe, sobretudo, uma atitude característica, essencial, ou antes esquemática, uma forma que parece irradiar o período inteiro e preencher assim o tempo de galope: foi esta a atitude que a escultura fixou nos frisos do Parthenon. Mas a fotografia instantânea isola um momento qualquer, coloca-os todos ao mesmo nível, e é assim que para ela o galope do cavalo se fragmenta em número tão grande quanto se quiser de atitudes sucessivas, em vez de se

concentrar em uma atitude única, que brilhasse em um instante privilegiado e iluminasse um período inteiro (BERGSON, 2005, p. 361).

Na crítica original de Henri Bergson (2005), a lógica linear das imagens renuncia ao fluxo daquilo que elas têm de “movente”, ou seja, para além do movimento sucessivo de fotografias fixas – suas possíveis alterações internas. O filósofo direciona uma questão ao cinema: como apreender a realidade para além do que é visível na dinâmica do movimento, para além da “ilusão mecanicista”? A preocupação do autor era que a divisão do movimento em fotografias estáticas e sucessivas deixava escapar a dimensão da matéria, que abriga o imprevisível e o novo, um fluxo contínuo de eventos incalculáveis seriam perdidos em cada ação. Dessa forma, o que se faz é contar simultaneidades, “como se o futuro fosse um torrão de açúcar que derrete na água” (BERGSON, 2005, p. 367); ou seja, um evento, no qual conhecemos todos os pontos da trajetória, computáveis do início ao fim. Segundo ele, seria preciso dar conta de trabalhar com um tempo suscetível ao imaginário e à vida que envolve toda a matéria.

Ou o tempo é invenção, ou então não é nada. [...] A ciência física é incapaz de levar em conta o tempo-invenção por estar sujeita ao método cinematográfico. Limita-se a constatar as simultaneidades entre os elementos constitutivos desse tempo e as posições do móvel T sobre sua trajetória. A física moderna se assenta na substituição do tempo-invenção por um tempo-extensão (BERGSON, 2005, p. 371-372).



Nesta outra perspectiva, o tempo decorreria em um sentido vertical<sup>2</sup> da experiência, entre alongamentos e contrações, de maneira intensiva ou para dentro da memória, ao contrário da perspectiva extensiva impressa no movimento do cavalo de Muybridge. A ideia da “duração” constitui um dos principais eixos na filosofia bergsoniana. O termo precede a invenção do cinema, mas está intimamente ligado à imagem. “Exigir-se-ia ao espírito que renunciasse aos seus hábitos mais queridos” (BERGSON, 2005, p. 372), isto é, ao método de sucessão de imagens estáveis, para se atingir o conjunto do movimento, “por um esforço de simpatia, passar-se-ia ao interior do devir” (BERGSON, 2005, p. 372). O filósofo se foi junto com a Segunda Grande Guerra, e sua visão teve que impregnar outras vozes no mundo da filosofia para, finalmente, retornarmos à sua intuição de uma “diferença de natureza” relativa ao tempo, como uma outra direção possível (ou direções possíveis) do pensamento criado pelo filme.

## 2.2 A duração: um segundo “cavalar”

Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar (BERGSON, 2006a, p. 90).

---

<sup>2</sup> A imagem de uma verticalidade que se expande é trazida do cone bergsoniano, uma representação gráfica da duração proposta em *Matéria e memória*, BERGSON, 2006a).

O próximo galope foi registrado mais de cem anos depois das experiências de Muybridge. A sequência está na abertura do filme *O Cavalo de Turim* (2011), de Béla Tarr<sup>3</sup>. Uma voz *off* anuncia um acontecimento emblemático na vida de Friedrich Nietzsche. A fala ressoa enquanto imagem alguma aparece na tela. Diz-se que o filósofo caminhava por Turim quando ouviu o som de um cavalo sendo castigado por seu dono em uma via da cidade. Nietzsche, então, se aproximou do evento e embargou em choro ao juntar-se com o animal em um longo abraço. Nunca mais teria falado uma palavra, ressalta o filme, salvo por alguns murmúrios, entre os quais dirigidos à mãe: “Mutter, ich bin dumm”; ou, em bom português, “Mãe, eu sou burro”.

**Figura 2: Plano de abertura de “O Cavalo de Turim”**



Fonte: Béla Tarr, 2011.

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=0DnCS7uXueQ&t=15s>

No filme, os personagens vêm contra uma forte tempestade de vento, que ameaça a cavalgada e convive sonoramente com um ritornelo musical de sopros em metais ao fundo, formando uma trilha contínua durante os mais de quatro minutos do plano sequência. A poeira sobe marcando o suor no pelo do animal e faz conjunto com o corpo contraído do condutor contra a aridez da cena. A câmera oferece uma visão totêmica do bicho, que contrasta com uma imposição da força de seu condutor. A angulação baixa da câmera aumenta a proporção dos corpos e, de repente, o tempo parece fugir de nossas mãos como se perdêssemos as rédeas do movimento linear. Para onde vão nossas mentes nessa cena?

Algo convive com o real, que observamos na imagem, com uma certa profundidade para além do tempo do percurso físico e dos obstáculos, que se interpõe. Algo abre um portal para o jorro de memórias e pensamentos, que fluem, indistintamente, pelos elementos dispostos no plano. É necessário reforçar o caráter não objetivo da “duração”, o tempo como abertura de uma passagem, de um túnel de escoamento da força da imagem para dentro de nossas lembranças e do inconsciente. Na cena em questão, as direções podem ser inusitadas, entre elas a relação com o episódio na vida de Nietzsche, a filosofia de Nietzsche, a dominação do homem sobre o animal, a natureza que reclama sua dominação, a solidão, o ensurdecimento, a paisagem assolada da nossa memória, a animalidade que se instaura; questões que convivem em uma multiplicidade de camadas com outras, que apenas o espectador/leitor poderá dizer.

Aqui, a matéria vista é, também, a matéria vivida. Existe uma percepção, que se intensifica por uma “afecção”, atua no pensamento e não

pode ser cronometrada. Segundo Bergson (2006a, p. 57), “Se a percepção mede o poder refletor do corpo, a afecção mede seu poder absorvente”. Percepção e afecção estão sempre presentes, mas alguma condição na imagem facilita o adensamento dessa afecção, a sua contração e conseqüente imersão no universo da memória. O que Deleuze (1985, p. 68) percebe é que essa mudança na percepção do real está no cerne de uma nova figura temporal no cinema, que identifica como um princípio do cinema moderno:

É impossível se contentar em dizer que o cinema moderno rompe com a narração. Isto é apenas uma consequência, o princípio é outro. O cinema de ação expõe situações sensório-motoras: há personagens que estão em uma certa situação, e que agem, caso necessário com muita violência, conforme o que percebem. As situações encadeiam-se com percepções, as percepções se prolongam em ações. Agora, suponham que um personagem se encontre em uma situação, seja cotidiana ou extraordinária, que transborda qualquer ação possível ou o deixa sem reação. É forte demais ou doloroso demais, belo demais. A ligação sensório-motora foi rompida. Ele não está mais em uma situação sensório-motora, mas numa situação ótica e sonora pura. É outro tipo de imagem.

Para o autor, estas imagens de natureza ótico-sonoras proporcionam no nosso pensamento o efeito de um cristal – ao contrário da linearidade da figura anterior – capaz de refletir em diferentes sentidos e de iniciar um processo memorioso e particular no espectador em consonância com a

narrativa, que se apresenta. A imagem está ali para atuar como signo de uma distribuição de significados, que se dispõem no pensamento e na imaginação de quem a vê, atingindo algo que está fora dela: a vida. O tempo importa na sua apreensão fenomenológica, desengajando-se de uma percepção de objetivos e de uma dinâmica de percepção euclidiana do espaço. Dessa forma, passa a exigir outras acepções do espaço, conduzindo a um movimento que não trata de um desdobramento lógico da ação, mas de um acesso subjetivo a inúmeras possibilidades de desdobramento, que convivem no seu interior. A imagem fala a respeito de uma verdade a ser criada, e não de uma verdade a ser alcançada. Assim, a postura filosófica se altera frente ao convite fílmico.

### **3 Como essas figuras do tempo conectam o cinema à educação?**

#### **Proposição XII**

A Mente, o quanto pode, esforça-se para imaginar coisas que aumentam ou favorecem a potência de agir do corpo (ESPINOSA, 2005, p. 359).

De que forma se aprende a criar o tempo ou a enfrentar um problema do ponto de vista cinematográfico? Ou, ainda, de que forma se pode engendrar práticas de liberdade na educação por meio de uma lida com as imagens? Uma trilha fundamental é traçada pelo cineasta e crítico Alain Bergala, coordenador do programa *Cinema: Cem Anos de Juventude* (Cinemateca Francesa), em *A Hipótese Cinema* (BERGALA, 2008). O autor propõe, de forma sistemática, a imbricação da realização fílmica em

processos educativos dentro e fora da escola. O cerne da metodologia se dá por aquilo que nomeia como uma “questão de cinema”<sup>4</sup>. Esse gesto ou perspectiva cinematográfica se torna o eixo de discussão para criação de filmes por meio de exercícios, que o colocam em movimento criativo junto aos alunos. A metodologia conduz à realização de um curta-metragem com o roteiro desenvolvido pelos próprios estudantes.

Combinando elementos do cinema clássico com o cinema moderno, Bergala (2008) identifica a dimensão do aprendizado em uma perspectiva de “alteridade” adquirida na relação com os fragmentos fílmicos vindos de variados cantos do mundo e da forma de apropriação de cada aluno para pensarem a sua própria narrativa<sup>5</sup>. Em um desafio final para realização, as “regras do jogo” convocam ao uso da “questão de cinema” no curta a ser realizado pelo conjunto de alunos, propondo sua utilização ou reinvenção e deixando os participantes livres para criarem suas histórias dentro de escopo de uma ou duas regras de condução. A lógica provoca o aluno a pensar soluções narrativas, que incluam os aspectos específicos trabalhados, permitindo uma forte dimensão de alfabetização audiovisual e ganho de

---

<sup>4</sup> Na metodologia utilizada pelos países envolvidos nessa rede de cinema e educação, os alunos alternam as atividades entre apreciação de fragmentos fílmicos e atividades práticas de filmagem relacionadas. Uma questão de cinema é escolhida anualmente e orienta a seleção de filmes e a criação dos exercícios. Ela pode se referir a um aspecto expressivo ou temático no cinema, como, por exemplo, “mostrar ou esconder” algo do espectador, “filmar a natureza”, ou de cunho mais técnico, como “plano sequência”, ou a utilização da “cor” em um filme.

<sup>5</sup> Os fragmentos fílmicos são selecionados pela coordenação, artistas e professores participantes do projeto “Cinema, Cem Anos de Juventude”, conformando um DVD com fragmentos recolhidos na história do cinema, que dizem respeito à questão de cinema tratada no ano específico.

habilidade para construções narrativas, elementos cruciais na organização do pensamento nas regiões cinematográficas exploradas anteriormente.

Os posicionamentos de câmeras, angulações e distanciamentos, e o uso do som, da cor e do extracampo aparecem como elementos, que enfatizam a diegese vivida pelas figuras dramáticas, entre percalços e desígnios estabelecidos na narrativa. Abre-se, assim, a possibilidade para os alunos contarem suas próprias histórias com base em uma gramática compartilhada. É sensato pensar que é necessário dominar uma linguagem para conseguir transformá-la. Se, por um lado, no estabelecimento de uma práxis de narrativa clássica se põe em jogo o domínio de uma linha do tempo e o manejo do movimento para costurar suas peças e desvelar seus nós; por outro, na convocação de imagens do cinema moderno, aprofundam-se a memória e a experiência pessoal, reforçando o aspecto cristalino (multifacetado) dessa figura temporal no aprendizado. Olhar para si próprio no seu entorno é religar uma expressão cinematográfica à sua história. Nesse sentido, pode-se entender que o aprendizado, também, se dá na perspectiva de uma “alteração” (JARDIM, 2017), da transformação de si próprio ao reler seu próprio cotidiano no cinema, de entender uma diferença em si. Não há, propriamente, um método para se encontrarem os tesouros daquilo que transmite a diferença, “o movimento do aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento” (DELEUZE, 2012, p. 238). Com essas perspectivas sobre cinema e educação em mente, incorporamos a pergunta crucial de David Lapoujade em *Potências do tempo* (2015) para movimentar o pensamento sobre as possibilidades em jogo nesta dinâmica:

De onde o indivíduo tira sua potência para romper a trama do determinismo material, social etc. ao qual está sujeito? Voltamos ao mesmo ponto: de onde ele tira sua 'energia espiritual'? O que foi que se acumulou nele a ponto de explodir em um ato livre? De que ele se alimentou? Do sentido, ou será que foi das múltiplas significações que nossa memória recolheu ao longo da vida? Isso explicaria em parte o longo trabalho de intuição, do qual Bergson fala várias vezes, a longa duração que ela exige. Isso é certamente muito necessário a todo ator criador, carregado de explosividade (LAPOUJADE, 2015, p. 24).

Como libertar-se por um ato cinematográfico? Cada um desses regimes tem ampla disponibilidade para provocar o pensamento, para promover a gênese de novas imagens a partir de suas lógicas, seja pelo movimento ou pela beleza que aprofunda a memória, cada um gera uma forma de perceber e forjar a realidade; logo, lança um debate sobre uma postura e uma dimensão da ação política no mundo. Segundo Deleuze (1985), a percepção entre essas diferenças de natureza está no âmago da composição de um pensamento político, que determinou o curso do século XX; por um lado, o automatismo da verdade no cinema clássico e, por outro, a suspensão do mundo em nome de uma sensibilidade no cinema moderno. Na decisão da escolha de filmes para organizar uma formação e nas diretrizes de um processo criativo, cabe aos mediadores do cinema na educação pensarmos em modalidades de aplicação dessas mecânicas, na



relação que esses encadeamentos têm com a ética e com a autonomia, assim como na força política, que representa o acesso a um domínio do tempo.

Essas reflexões dão ensejo para outras explorações possíveis em novas regiões cinematográficas. Na busca anunciada de uma conexão dos nossos tempos e espaços com a criação fílmica, procura-se por dimensões do cinema, que se formam a partir de especificidades temporais dos corpos na relação com a educação. As filósofas Cíntia Vieira e Kátia Kasper (2014) estabelecem uma profícua ligação a ser cultivada neste sentido, entre o pensamento deleuziano e a educação, e apontam a perda dos limites físicos do sujeito como uma forma de “reconexão do corpo às coisas”<sup>6</sup>. Dessa forma, percebem o valor do aprendizado em um estado das coisas, no qual “explodem as formas, os elementos desprendem-se dos corpos, de cada coisa, emerge um duplo constituído pela consciência tornada luz fosforescente do objeto” (VIEIRA; KASPER, p. 723, 2014). A retirada das formas fixas da representação entre o eu e o outro (outrem) nas narrativas abriria espaço para a compreensão de uma mistura de substâncias dos corpos na literatura e quiçá no cinema.

A proposição desperta interesse de cunho cinematográfico, porque, aqui, percebe-se a possibilidade de uma tomada de consciência a partir de uma temporalidade, que vai se instalar em fios invisíveis – constituídos pelas atrações e singularidades –, os quais misturam as substâncias dos elementos

---

<sup>6</sup> No artigo, as pesquisadoras analisam a proposta de Deleuze em *A Lógica do Sentido*, aproximando aprendizagem e diferença a partir de uma relação da leitura do autor sobre a recriação de Robinson Crusóe por Michel Tournier com a educação. Confrontando as noções filosóficas e o universo da educação, elas questionam a imitação do modelo e a configuração de métodos no aprendizado.

com a natureza do espaço filmado, criando um paradoxo para o sentido do todo. Pois, se a chave de entrada para uma região cinematográfica está sempre oculta na relação espaço-tempo e se a linguagem cinematográfica surge como um condensador de uma linha de sentido a partir da imanência dos seus efeitos no real, perde-se de vista a linha cronológica e, também, a espiral memoriosa para pousar em um tipo de tempo infinitivo, que, agora, tentamos identificar no cinema. Ruma-se para a percepção do Aion, um tempo tecido de substâncias incorporais, uma temporalidade interna da linguagem, ilimitada, exprimida por acidentes e acontecimentos, que se dão na imagem, levando a contento as indagações sobre como essas outras figuras do tempo podem tocar os processos educativos.

#### **4 Figuras infinitivas: da atração ao emaranhamento**

##### **4.1 Em órbita com o cavalo**

**Figura 3: Fotogramas de “Cavalo de Berlim”**



Fonte: Le Grice (1970).

A próxima cavalgada foi manipulada pelo artista Malcolm Le Grice, em *Cavalo de Berlim*<sup>7</sup>, de 1970. Os cavalos estão duplicados em imagens, que se alternam em duas telas, mas não se igualam e dividem nossa percepção, fazendo-nos seguir duas cavalgadas circulares. As imagens estão em *loop* e têm alteradas a cor, a textura e as velocidades. As distorções criam uma forma de se ver inusitada: uma animosidade de ordem sensual conecta o espectador à ação que se passa. Segundo Le Grice, trata-se de uma “política da percepção”, uma questão para se colocar sobre o próprio entendimento, propondo-se investigar, de forma retrógrada, aquilo que se apresenta aos olhos. O retrógrado não será pensado como um movimento ao passado, mas como um retorno ao corpo e seu ritmo com o conjunto dos elementos em cena, o estabelecimento de uma atração, que nos coloca, subitamente, em uma espécie de órbita; ou seja, um movimento relacional.

Dada a discussão inicial sobre os regimes de imagens e suas possíveis relações com a educação em um plano político e filosófico, supomos, aqui, uma figura do tempo gerada na ampliação do sentido sinestésico do todo, que se desprende de uma conexão sensório-motora mental ligada ao personagem ou à sua história e engajada em uma perspectiva atípica, que é o ver pela sensação. De forma mais geral, afastamo-nos, aqui, da ideia da narrativa dos personagens – como percebida nas dinâmicas clássica e moderna – para uma região das imagens, na qual “o cinema mostra sua própria visualidade, ao romper com um mundo ficcional autocontido em um

---

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=LRwm7LDdFc0>

filme para uma chance de solicitar a atenção do espectador” (GUNNING, 1996, p. 57), para uma forma de sentir:

Acredito que a relação com espectador nos filmes de Lumière e Méliès tinha uma base em comum, que se difere da relação com os primeiros espectadores que foi estabelecida pela narrativa fílmica depois de 1906. Chamarei esta concepção primeira de cinema de ‘cinema de atrações’. Apesar de diferente da fascinação do *storytelling* nos tempos de Griffith, não é necessariamente oposta a ela. De fato, o cinema de atrações não desaparece com a dominância da narrativa, vai seguir subterrâneo, tanto em movimentos de vanguarda quanto como componente de alguns filmes narrativos, mais evidente em alguns gêneros.

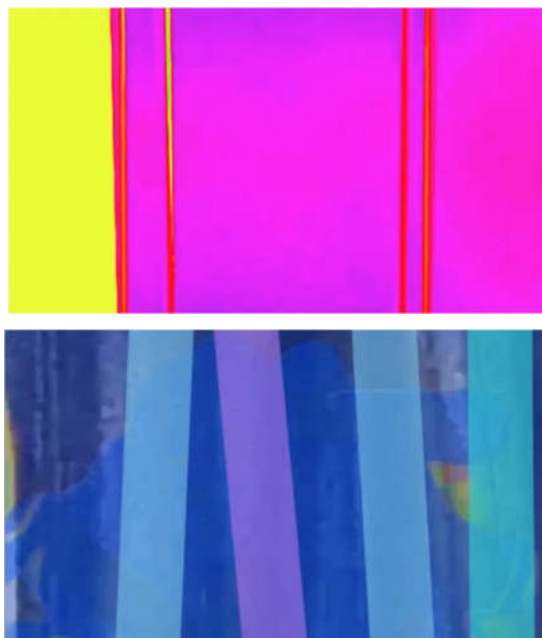
As “atrações” – esse elã psicológico e sensual da imagem com o corpo – seriam unidades mínimas de um todo cinematográfico. Gunning (1996) as associa aos modos de exibição do mundo nas imagens fílmicas, intuindo a relação estabelecida pelo espectador com o primeiro cinema, especialmente por meio de uma arrebatção do olhar, uma espécie de acidente na sensação, como que apanhado em uma órbita oculta no espaço, rompendo seu curso habitual, uma “imagem-acidente”, que ativa uma porção dos sentidos mais ampla do que o raciocínio, por seu caráter sinestésico. Para experimentar isso de forma mais clara<sup>8</sup> e aproximar-se de uma sensação que pode ser

---

<sup>8</sup> Uma ressalva importante: os regimes temporais se misturam uns aos outros e só em raros momentos pode-se vê-los em estado puro. Por isso, eles não devem ser tratados como categorias históricas, que sugerem uma superação de etapas a cada regime identificado. O que interessa aqui não é a historicização, mas as proposições filosóficas

fascinante para trabalhos na educação, vejamos como é possível retirar de cena o próprio cavalo. É uma figura do tempo interior, que se instala; uma espécie de devir-molecular. Não fosse esta ativação de uma dimensão háptica, seria impossível cavalgar com a obra *Coquetel de Raias* (1963), de Eduardo Darino<sup>9</sup>

**Figura 4: Fotogramas de “Cocktail de Rayas”**



Fonte: Eduardo Darino (1963).

---

dos mecanismos temporais, que resistem e insistem nessas dinâmicas (e outras possíveis) e as obras que as contêm e as multiplicam, pois são elas que podem reconfigurar as relações com o tempo a partir da criação de uma imagem.

<sup>9</sup> <https://vimeo.com/143266989>

Cavalos se formam nos músculos do espectador e se conectam por uma força gravitacional uma corrida em disparada. Atua, aqui, uma força do hábito no reconhecimento, mas segue por vias desconhecidas, que nascem a partir da quebra da representação direta. O tempo do filme não marca mais a chegada do cavalo ao final da corrida como um cronômetro, mas sim o próprio cavalgar, uma região de superfície, um estado das coisas no infinitivo, como os corpos celestes. Trata-se de uma quebra com a dimensão do sujeito ou do indivíduo abre passagem para uma sensação pré-individual e impessoal: fora do sistema temporal de Cronos, no qual cada segundo conta um passo, para adentrar no reino de Aion, onde o tempo é uma configuração do eterno, dado pela sensação e pelo sentido.

A ideia da atração foi inicialmente trazida de um conceito na teoria de Sergei Eisenstein – *A montagem das atrações* (1924) e *A forma do Filme* (1949) –, para fazer alusão a um endereçamento direto das imagens às audiências, por meio de proposições do olhar, que incitam o espectador pela forma de se filmar ou montar uma forma de ver. Nos seus trabalhos, Gunning tira a ênfase do cálculo da construção de sentidos ideológicos dessa operação – que é explorada por Eisenstein em seus textos – e foca sua proposição na atração “sensual e psicológica” imediata criada com a exposição de um filme. Descreve, assim, a força de uma relação vital, que uma imagem estabelece com o espectador, a libertação de uma criação diegética em favor de uma “magia da mostração”. Como articular essas potências para promover o aprendizado? Que tipo de questões de cinema surgem dessas conexões entre os corpos, que, antes de serem cavalos, pista, galope, atmosfera ou arquibancada, apresentam-se como a superfície de um

conjunto interpenetrado por forças heterogêneas? São formas de explorar o mundo, que podem surgir no esteio de uma imagem-acidente, na quebra do hábito pelo háptico, imaginamos a possibilidade de um programa cinema experimental para crianças em colaboração transdisciplinar com a ciência, nas suas formas de distorcer os sentidos, seja em física, astronomia, biologia ou computação; ou mesmo, em pintura, escultura e arquitetura.

No último capítulo de *Matéria e memória*, Bergson (2006a) alerta que um dos principais motivos do livro é pensar o papel do corpo na vida do espírito. Como a duração é vivida pela consciência, sua conexão com o que está constantemente em movimento na matéria (o “movente”) enfrentaria o problema da delimitação do corpo e da fixação das imagens. Porém, o corpo que se apresenta aqui é outro. Em uma perspectiva espinoziana, trata-se de uma matéria compartilhada, que nos conecta na superfície de um todo. Nessa perspectiva, o que se agita não é propriamente a “multiplicidade dos movimentos que o espírito executa no interior de sua crisálida”, como apontaria Bergson (2006a) sobre a duração, mas pela via de uma singularidade, um movimento relacional expresso na mudança de sensação ou sentido através da linguagem e contraefetuado no real. No caso da exploração dessa primeira tendência, a atração, a questão se instala na captura de um elemento háptico – uma quebra sensorial na percepção mais convencional – que atrai novas forças para uma forma de explorar o mundo pautada nas sensações, ampliando a potência do corpo, produzidas por encontros alimentados pela expansão dos sentidos, que podem render descobertas importantes sobre a reconexão dos corpos no mundo, no universo da educação.

Seguimos com esses novos elementos em mente e com a pista deixada por Vieira e Kasper (2014) para descobrir uma última região cinematográfica neste breve percurso. Vamos insistir no tempo da superfície, atentos à noção retomada pelas autoras no pensamento de Luís Orlandi (2011, p. 148), pensando que “a busca desencadeada por algo que intensifica a sensibilidade e força todas as outras faculdades a irem além de sua inércia habitual ou da acumulação de um saber abstrato” passa por uma reorganização da sensação, mas também pode ocorrer por outra tendência: na proposição do sentido a partir de uma singularidade, que opera uma problematização do todo. Aquilo que faz o tempo recair sobre os corpos, unindo-os sob uma fina superfície e formando uma malha compartilhada de intensidades cambiantes, que vimos na forma de um acidente na sensação, agora, experimentaremos como acontecimento na linguagem.

#### **4.2 O cavalo que logo sou**

Uma figura do tempo intrigante nasce por meio de *Time After Time*<sup>10</sup> (2003), de Anri Sala. O filme é construído em meio a uma situação imprevisível, na qual todos os elementos se encontram, por uma contingência, conectados a um cavalo, que está, a princípio, imóvel e parece perdido no meio de uma rodovia. Os veículos passam como animais. De forma reversa, na iminência de um choque, o cavalo é como um veículo

---

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fXljgaryzVA>



parado para os automóveis. No outro eixo, o realizador se encontra no acostamento em frente à cena e fixando no quadro fílmico o animal com os carros e a cidade ao fundo. O tempo emerge, aqui, como uma problemática nesse tabuleiro formado em torno da câmara e não está apenas no que acontece (acontecimento em trânsito entre os corpos colocados em jogo), mas em algo específico naquilo que acontece (transformação do sentido do todo na linguagem que está sendo construída no instante). Não é um teorema a ser resolvido, mas a proposição de uma problemática em um acontecimento.

**Figura 5: *Time After Time* (2003), de Anri Sala**



Fonte: Anri Sala (2003)

Todos os corpos no entorno são igualmente absorvidos na “singularidade” do acontecimento, como em um processo de autounificação

gerado por um elemento paradoxal na superfície da linguagem; no nosso caso, o cavalo. Nenhum prédio escapa do jogo de cena, nem o asfalto, nenhuma buzina, nem o ar que pesa, nem o suspense que se forma, nem o foco da câmera, nem o realizador paralisado diante da cena. Aos poucos, a lente desfoca e borra o contorno dos corpos no quadro. A operação cria uma espécie de interpenetração da matéria como se nos apresentasse um novo estado das coisas por apagamento dos seus limites, tudo está envolvido. Toda luz, toda onda sonora e todo afeto se coloca em prol de problematizar o sentido que se forma na imagem-acontecimento, o todo está envolvido.

O acontecimento vai formar um tempo de estrutura frágil, o tempo de um “instante”, que aparece como um presente desencaixado: “O que o instante extrai do presente, como dos indivíduos e das pessoas que ocupam o presente, são as singularidades” (DELEUZE, 2015). O “tempo depois do tempo”: nem o tempo clássico do sujeito, nem o tempo profundo da pessoa, mas o tempo da transformação do sentido a partir da mistura dos corpos. Esse instante é capturado sob uma concepção problemática (sentido) e problematizante (proposição), gerado pela intuição do realizador, que ataca o mundo com a fabricação de seu duplo na linguagem. Os dois primeiros cavalos apresentados neste artigo, apontam para uma perícia do adestramento das representações, como pistas para analisar suas proposições técnicas e filosóficas na educação. O que dizer agora de cavalos que aparecem como um não senso, uma perturbação na linguagem e um paradoxo contra um sentido determinável do tempo?

É como uma diagonal que corta o tempo cronológico; ela se manifesta sob os traços de uma cesura ou de um acontecimento que rompe o curso do tempo, introduzindo nele o antes e o depois. [...] Antes, durante e depois são as dimensões do próprio acontecimento, este último sendo ao mesmo tempo coextensivo e subtraído a toda temporalização (LAPOUJADE, 2015, p. 82).

“Tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente” (DELEUZE, 2015, p. 1), o acontecimento desfaz o encaixe temporal atuando com a força de um paradoxo sobre a malha do sentido comum. A uma certa altura, o filme contém um corte quase imperceptível, que nos coloca bem próximos do olho do cavalo, frontalmente. Ele nos encara ou nos encarna? Vamos propor que, por uma síntese disjuntiva, o instante paradoxal faz a linguagem surgir como uma matéria comum, que coabita todos os corpos. Os corpos “se compartilham” alheios às suas distâncias, pela dinâmica de um “emaranhamento”, na qual uma matéria está sujeita à configuração e movimento de seus pares. É como se, incorporados ao sentido da linguagem, os elementos dispersos se transformassem através de uma proposição comum dada pelo acontecimento. O espectador não mais encontra um caminho para seguir em uma suposta narrativa; encontra-se, antes, instalado em uma problemática da qual ele mesmo faz parte. David Rodowick (1997, p. 156) explora esta questão a partir da noção deleuziana de uma enunciação coletiva, aplicada à ideia de um “cinema menor”, que nos interessa.

Esta Ideia representa um pensamento corporal necessário para se estabelecer uma linha de fuga. Define “imaginação” como aumento de graus de liberdade do corpo. Liberdade não será entendida de forma absoluta ou metafísica. Por outro lado, é a pragmática do que pode um corpo, isto é, os parâmetros de suas potencialidades e virtualidades. Estas características são definidas por Ideias cujo meio é a linguagem.

(Este sentido) “não é dado em uma percepção (nem por uma lembrança ou um hábito)”, ele é dado em “uma perturbação da realidade, da moralidade e da economia do mundo” (DELEUZE, 2015, p. 22, 63). Jacques Derrida (1999) captou, em sua obra *O animal que logo sou*, a força de um animal-palavra (*animots*), que nos questiona sobre o sentido do mundo. O autor propõe essa conexão a partir da nudez comum com o animal, quando, ao sair do banho, ele e seu gato se entreolham nus, produzindo um estranho enlaçamento político entre os corpos: “O animal nos olha, e estamos nus diante dele... e pensar começa talvez aí” (DERRIDA, 1999, p. 57). O que se apresenta na malha do sentido é a mistura dos corpos na linguagem, não a perspectiva de um ser único formado por todos, mas sim de uma “univocidade”, com toda divergência afirmada: “as soluções são engendradas ao mesmo tempo em que o problema se determina”, (DELEUZE, 2015, p. 126). Identifica-se assim uma região para trocas férteis entre o cinema e a educação, no lugar das resolubilidades somatórias, teremos como propósito as problemáticas das misturas.

O problema é, pois, saber como o indivíduo poderia ultrapassar sua forma e seu laço sintático com o mundo para atingir a universal comunicação dos acontecimentos, isto é, a afirmação de uma síntese disjuntiva para além não somente das contradições lógicas, mas mesmo das incompatibilidades alógicas. Seria preciso que o indivíduo se apreendesse a si mesmo em acontecimento (DELEUZE, 2015, p. 183).

O evento se materializa em uma “imagem-acontecimento”, Sala se coloca e é colocado em um jogo ideal, com regras que se formam a cada lance, na imanência de um “instante” e na “mistura de corpos”, em um espaço relacional, causando uma indiscernibilidade entre o filme e a vida. Com a cena voltada ao acaso que rege a proposição, percebe-se a abertura para uma região cinematográfica de elementos indomáveis, forjados pelas singularidades que se distribuem ao longo de um acontecimento, formando mundos impossíveis e co-presentes. O que há de valioso nessa figura do tempo e como pode ser abordada para estabelecer práticas entre cinema e educação? Faz-se necessário identificar melhor suas estruturas e convocar mais filmes, que realizam operações congênicas para expandir sua compreensão, assim como entender a ética que se engendra em seus mecanismos para sondar suas possíveis assimilações em práticas educativas. A pista inicial nos aponta para um aprendizado, que não trata apenas da solução de problemas, mas essencialmente da criação de problemáticas a partir de uma operação no sentido, dada por uma intuição. O filme indica para a educação a exploração de uma relação interior da

linguagem com a relação exterior do ser, uma propagação de um tipo original de relação intrínseca, um modo de “copresença”. A estrutura temporal emana do acontecimento, que está distribuído na superfície da linguagem, em um tempo sem direção, que diz das relações em um estado no infinitivo. Como isso pode ser abordado em um processo formativo e o que significa domar o tempo do acontecimento na criação fílmica são perguntas para investigação futura.

Este artigo está sendo finalizado ao longo da pandemia de 2020. Estamos em modo de procura para encontrar novas estratégias de ação no campo da educação pública que se encontra fragilizado pelo isolamento, em tensão entre a dimensão presencial e os dispositivos remotos. Um tempo rígido vem se impondo na política, faz sombra em ações voltadas para inclusão, emancipação e desenvolvimento social. O imperativo econômico apodera-se da gestão do bem público e configura no cotidiano uma polarização para eliminação simbólica do outro no discurso político. Ao mesmo tempo, o cinema se entrelaça em telas por dentro das casas e de mão em mão, pelos celulares, tornando-nos parte de um mesmo acontecimento, de uma linguagem que se configura em tempo real. A aposta colocada, nasce, portanto, não apenas da percepção de um cinema para se ensinar, mas da possibilidade de um cinema por se aprender. Valorizando aquilo que é possível e impossível ao mesmo tempo, em cada encontro formativo, na potência das singularidades, nas salas de aula assim como no filme de Sala, não para impor uma verdade única, mas para problematizar o sentido do todo.

## Referências

- AGOSTINHO, Aurélio. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos, S. J. e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores)
- BERGALA, Alain. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 2 – A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- ESPINOSA, Benedictus. *Ética*. São Paulo: Ed. da USP, 2018.
- GUNNING, Tom. *The cinema of attractions: early film, its spectator and the avant-garde*. In. STRAUVEN, Wanda (org). *Cinema of attractions reloaded*. Amsterdam University Press, 2006.
- JARDIM, Gustavo. *O sentido da transdisciplinaridade: entre cinema e ciências*. Belo Horizonte: Dissertação (Cinema e Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG, 2017.
- LAPOUJADE, David. *Deleuze: os movimentos aberrantes*. N-1 Edições, 2015.

ORLANDI, L. B. L. Deleuze – entre caos e pensamento. In: AMORIM, A. C.; GALLO, S.; OLIVEIRA JR., W. M. (Org.). **Conexões**: Deleuze e imagem e pensamento. Petrópolis, 2011.

RODOWICK, D. N. *Gilles Deleuze's Time Machine*. Duke University Press. Durham and London, 1997.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, Cíntia; KASPER, Kátia. *Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade*. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 711-728, jul./dez. 2014.



# SABER QUE O OUTRO ME PENSA: COMENTÁRIOS SOBRE ESTÉTICA E POLÍTICA DO DOCUMENTÁRIO E EDUCAÇÃO

Isaac Pipano

## Introdução

“Para que o povo esteja presente nas telas, não basta que ele exista: é necessário que alguém faça os filmes”, escreve Jean-Claude Bernardet (2003, p. 9) na “Advertência ao leitor” que abre as páginas de seu livro *Cineastas e imagens do povo*. Logo em seguida, Bernardet (2003, p. 9) demonstra que suas apreciações críticas não serão dedicadas somente ao modo como o povo está representado nos curtas-metragens brasileiros, que analisa, realizados entre 1964 e 1985: “As imagens do povo não podem ser consideradas sua expressão, e sim a manifestação da relação que se estabelece nos filmes entre os cineastas e o povo”. Desse modo, o autor explicita que os temas, assim como os procedimentos formais e estilísticos que fazem emergir a figuração do povo, são portadores, simultaneamente,

da tensão existente entre o cineasta e esse “outro de classe”, motivo central de interesse por grande parte dos filmes realizados à época. Somado ao díptico cineasta-povo, está o espectador, que, igualmente, se insere na construção do saber das imagens, assistindo não apenas à representação de indivíduos e grupos, como também à própria manifestação da tensão produzida pelas formas expressivas próprias do documentário moderno em contraste com a presença dos sujeitos, que têm seus corpos, vozes e saberes filmados.

Contrariando o método de Bernardet, que se mantém com os olhos colados aos filmes, gostaríamos de compartilhar sua premissa teórico-conceitual, para, em seguida, situá-la a partir de dois movimentos: no primeiro, procuramos demonstrar a equivalência do “modelo sociológico” do documentário a uma dimensão da educação intensamente criticada por Paulo Freire. Em seguida, propomos que a desarticulação desse programa, coextensiva ao documentário e à educação, nos permite instaurar novas cenas, que desmoronam a autoridade da “voz do saber” e desejam outros lugares para a rede cineasta-outro-espectador. Trata-se, então, de um ensaio, que promove um exercício livre de reflexão, lançando pistas em torno das posições dos sujeitos na tessitura fílmica, entendendo a produção dessas imagens que porta em si um sentido próprio à educação e à circulação do saber. Não se trata, necessariamente, da defesa de um documentário com fins exclusivamente educativos ou pedagógicos,

mas como se fosse possível, a qualquer cena documental, compreendê-la como um problema geral da educação, ao imaginarmos os lugares desejados para aquelas pessoas que fazem as imagens, aquelas que as veem, aquelas que materializam seus corpos nas telas e as formas de produção do saber entre as partes.

### **O modelo sociológico do documentário**

Diante de filmes tão diversos quanto *Maioria Absoluta* (1984), de Leon Hirszman; *Viramundo* (1965), de Geraldo Sarno; *Subterrâneos do futebol* (1965), de Maurice Capovilla; e *Passe livre* (1974), de Oswaldo Caldeira, Jean-Claude Bernardet (1984) estabelece um grau de semelhança: todos eles determinariam, a seu modo, uma hierarquização entre o cineasta e a representação popular. Em oposição à “voz do saber”, cujo dono é o cineasta e cuja aparição se dá na forma de “voz *over*” descorporificada, de texto rigoroso e que tem como natureza a expressão sólida de um saber científico, legitimado (como a do poeta Ferreira Gullar, em *Maioria Absoluta*); está a “voz da experiência” individual, limitada à própria existência, circunscrita ao que dizem os entrevistados sobre si mesmos – o dito “povo”. Tal ordenação engendra uma espécie de diagrama, que orienta os filmes e seu regime de significação, do particular ao geral:

Ao emitir sua visão, quem fala, fala de si, e o que diz continua sendo um dado da experiência imediata. A

voz do locutor é diferente. É uma voz única, enquanto os entrevistados são muitos. Voz de estúdio, sua prosódia é regular e homogênea, não há ruídos ambientes, suas frases obedecem à gramática e enquadram-se na norma culta [...] Se o saber é a voz do locutor, os entrevistados não possuem nenhum saber sobre si mesmos (BERNARDET, 2003, p. 17-18).

Sumariamente, esse arranjo definido por Bernardet (2003) expressa uma das variações formais daquilo que cunhou como “modelo sociológico” do documentário. Modelo que se baseia, de forma geral, na cisão extrema da posse do saber entre quem se diz sujeito e sobre aquilo que se nomeia objeto (o outro) da imagem. Não parece ser outro o interesse de Bernardet (2003) ao descrever o lugar de enunciação plantado pela “voz do saber” e, consecutivamente, como tal posição fixa as identidades das demais figuras envolvidas pelo tecido fílmico. Ao longo do livro fica claro que a distância entre as posições do cineasta e do outro, em ambos os espaços intra e extrafílmico, jamais será dissipada em nome de uma horizontalidade democrática, como uma cena utópica. Mesmo nos “melhores exemplos”, como no caso do filme *Jardim Nova Bahia* (1972), de Aloysio Raulino (cf. PIPANO, 2019, p. 198-231), Bernardet esforça-se em demonstrar, por meio de um intenso corpo a corpo com as imagens, sons e operações de montagem, que a tensão é inexaurível. Sendo assim, os documentários analisados tornam-se reveladores por

situarem como certo sujeito – componente de uma elite intelectual, econômica e racial – exerce a expressão de seu saber sobre o outro – de classe, assumidamente – e, também, sobre nós, espectadores.

É esse o tipo de operação que nos parece fundamental: as estratégias fílmicas descritas em *Cineastas e imagens do povo* não só nos apresentam os sujeitos em seus modos de vida cotidianos, particulares ou coletivos, como, igualmente, nos dão a ver as distâncias inerentes entre os múltiplos agentes, que compõem uma comunidade de olhares. Ao revelar a distância, o cinema nos apresenta às formas de vida, certamente, para, no mesmo gesto, expor o modo como tais vidas são subjugadas por meio de uma orquestração dos elementos fílmicos, da voz do narrador à montagem. Como descreve Fernão Ramos, ao citar o modelo sociológico de Bernardet, é como se o autor identificasse que os filmes se constituem como uma espécie de “púlpito para a catequese do *mesmo* de classe” (2008). Se entendermos esse “mesmo” de classe como o espectador da época, trata-se de um cinema com endereçamento definido, dedicado à descrição de um “objeto” claro.

O gesto, que deriva do “modelo sociológico”, compreende dois procedimentos inseparáveis: primeiro, os filmes apresentam o outro como sujeito oprimido bem como a natureza subalterna a qual está submetido e, consecutivamente, faz desse outro, que vemos, um “a menos”. De tal modo, se, por um lado, é preciso garantir sua presença,

concedendo-lhe espaço discursivo na tomada; por outro, a validade de seu discurso é submetida a toda uma hierarquia dos lugares de enunciação, o que determina que sua fala seja apenas conveniente quando tomada como evidência do real ou testemunho corporificado das teses pré-elaboradas pelos cineastas. Nesse mesmo circuito, o espectador é, também, invocado a produzir subjetivamente de maneira (des)qualificada, como uma espécie de “consciência sem agência”. Ou, sem eufemismos, alguém, cuja forma de pensar está em regime permanente de heteronomia, como se assim precisasse da legitimação do outro para seu próprio pensar. É assim que o documentário elabora forçosamente um mecanismo de desqualificação subjetiva, impingindo sobre as pessoas filmadas e as espectadoras a arquitetura de um saber estrategicamente formulado pela montagem. É quando as imagens impedem que o outro venha; ou, que venha, senão como copresença designada.

### **A educação bancária**

Nessa altura, é notável a semelhança que a descrição do modelo sociológico de Bernardet (2003) apresenta com a concepção de educação bancária formulada por Paulo Freire:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das

manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2014, p. 81).

Paulo Freire, cuja matriz do pensamento trilha os caminhos da filosofia de Hegel, engendrou seus escritos iniciais tendo em vista as dinâmicas de forças estabelecidas entre os oprimidos e o poder opressor<sup>1</sup>. Nessa leitura, uma liberação real da condição de opressão só se verifica plenamente quando da dissolução dos lugares conferidos aos subordinados e igualmente aos opressores. Não se trata, portanto, de uma inversão da ordem estabelecida, posto que a mera reversão do quadro sistêmico induzirá à manutenção da expressão idêntica entre os dois polos, restituindo, de forma

---

<sup>1</sup>Essa visão está presente especialmente na fase inaugural de sua obra teórica, de vocação mais marxista, *Pedagogia do oprimido* (2014), revista e criticada por ele próprio ao longo da vida e atualizada na publicação mais tardia, *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (2011), último livro, no qual condensa seu pensamento quase três décadas após a aparição da obra, que o transformaria num cânone dos estudos sobre educação no Brasil, popularizado em todo o mundo. Nos textos lançados na década de 1990, o discurso de Freire é notadamente menos demarcado pelo materialismo histórico e pela luta de classes, muito embora as relações de sujeição e dominação perdurem no âmago de seu projeto ético-político-pedagógico.

programática, a lógica opressor-oprimido. Logo, caberá ao povo oprimido não apenas se libertar, mas produzir as condições da emancipação, também, daqueles que o oprimem. Tamanha incumbência só se efetivará pela via da educação, maneira excepcional, para Freire (2014, p. 16), de inibir a reversão dos papéis perpetuada historicamente. Os “esfarrapados do mundo”, “condenados da terra”, aqueles que têm a vida diminuída, são os que deverão, pela práxis da sua luta, pelo despertar de sua condição de ser oprimido, engajar-se no trabalho do qual decorrerá sua própria transformação, estendendo-a ao tecido social. Somente um “ato de amor”, escreve Freire, desvanecerá o ódio e a violência com a qual se reveste a “falsa generosidade” contida na expressão do poder opressor. Nesse caso, a prescrição da consciência, aquilo que Freire caracteriza como a “transferência do saber” de uma mente à outra, faz-se à custa de pautas que são elas mesmas exteriores à condição existencial dos oprimidos. A prescrição permite a aderência ao modelo do opressor por espelhamento, pois seu estatuto é alimentado por uma consciência que “hospeda” o modelo opressor. Para escapar a essa dialética, é preciso, então, que esse sujeito renasça vindo de um “parto doloroso”, sujeito novo, que, ao superar a contradição entre opressores-oprimidos, alcançará a emancipação (FREIRE, 2011, 2014).



A prescrição da consciência é ela mesma uma forma pedagógica, nomeada por Freire muito habilmente como “educação bancária”. Bancária, pois se baseia num programa de transferência do conhecimento – conhecimento estéril, amorfo, desprovido de vida e implicação – como se o saber fosse equiparado àqueles envelopes empregados nas operações de depósito e retirada nos caixas eletrônicos automáticos. A educação bancária é, por assim dizer, a matriz epistemológica que rege o mundo da educação e perpetua a manutenção da condição estática e predizível da vida. Sua fórmula narrativa confere ao mestre o lugar de repetidor e reconhece os estudantes como recipientes inertes, indiferentes, prostrados à espera do preenchimento pelas boas palavras do saber, desconectados da realidade prática que os cercam, de suas práxis, assim como das lógicas de dominação, que se impõem organizando os destinos de suas vidas. Essa prática educadora bancária desconhece, ou melhor, confisca o saber vinculado à sua manipulação como coisa do mundo, como composição, construindo abismos, que ilham os sujeitos e os enraízam nos pântanos da servidão.

Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção

‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora das práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 2014, p. 80-81).

## **Equivalências estético-políticas**

Para nos atermos ao domínio das imagens e sons, diríamos que os emissários da educação bancária sempre tiveram muitos companheiros no mundo do cinema<sup>2</sup>. Ainda hoje, confia-se profundamente às imagens a função de mestra explicadora, em conformidade com a fórmula narrada por Jacques Rancière (2010) a partir das experiências de Joseph Jacotot: mestre que produz o intervalo contínuo provedor da separação entre a ignorância dos estudantes e o seu próprio saber intelectual, recriando, ciclicamente, tal distância: hoje, transfiro a ti um pouco do que sei, porém, apenas pouco, de modo que amanhã saberá outra parte, ainda incompleta. (Re)criar (des)continuamente a ignorância, diríamos, é o princípio da educação bancária, uma vez que se trata de, a cada nova narração, nova transferência de saber, estabelecer os limites daquilo que está sendo entregue aos estudantes na materialidade de uma palavra sábia, de uma verdade, de uma nova crença, sempre inconclusa e

---

<sup>2</sup> A esse respeito, sugerimos a leitura da coleção “Mandarins do fundamento” (PIPANO, 2019, p. 160-173).

pendente, concentrando no mestre o domínio da totalidade do conhecimento a vir a ser transferido.

Nessa perspectiva, os filmes situados segundo o modelo sociológico do documentário funcionam como mestres exemplares, claros operadores da heteronomia, uma vez que consolidam um programa equivalente ao da educação bancária: [educador] [cineasta] como emissários das formas justa do viver e do pensar para [educandos] [espectadores]. Aquilo que se transfere, seja um conteúdo, seja a imagem do outro, é tratado como tal: objeto e, portanto, passível de empacotamento e envio, como um sistema de dados digitais. Assim, caracterizam-se um cinema e uma educação moralista, das histórias edificantes, do despertar da consciência, da vontade de mudança, de natureza redentora e do desejo de “melhoramento” do mundo, desde que seja o mundo desejado por tais cineastas e educadores. Certamente, não nos oporíamos a nenhum desses princípios se não desconfiássemos enormemente de que a mudança aí almejada se faz pelo uso de palavras de ordem, pelos sabedores oficiais e pela arbitrariedade das contingências do poder-saber. Como escreve Deleuze (2007, p. 204): “Todos sabem que, se uma arte impusesse necessariamente o choque ou a vibração, o mundo teria mudado há muito tempo, e há muito tempo os homens pensariam”. Se observarmos bem nossos governantes, não é o que parece.

## Ver e poder

Na introdução que escrevem para *Ver e poder, a inocência perdida*, coletânea de textos do cineasta e crítico Jean-Louis Comolli (2008), César Guimarães e Ruben Caixeta (2008, p. 32-49) esforçam-se em manter uma distinção entre os regimes da ficção e do documentário ainda que provisória. Os autores refutam tanto as soluções teórico-conceituais que opõem os dois campos, como esferas antagônicas, na esteira das teorias platônicas, quanto aquelas que aspiram equiparar os domínios de forma idêntica, como se seus procedimentos imaginativos e suas práxis convergissem para um mesmo modo de expressão. Ainda assim, se há uma distinção, ela emerge da justa tensão entre os modos de vida e suas formas de aparição na imagem, na dualidade inesgotável entre o vivido e o filmado – e não em sua mera oposição:

A distinção entre ficção e documentário deve se orientar por uma práxis que fundamenta nosso desejo de ver e fazer cinema documentário, o que implica, necessariamente, um encontro com o outro e com o desejo de que sua imagem-realidade seja apreendida em seus próprios termos, não numa dimensão conceitual e abstrata, e sim material, gestual, corporal; em sua *hecceidade*, em suma, sem que isso implique uma visão ingênua que crê 'dar voz ao outro' (GUIMARÃES; CAIXETA, 2008, p. 36).

O esforço dos autores deriva da persistência, ainda hoje, em associar o documentário a uma mesma ontologia, que compreende o ato de filmar como um sinônimo de “captura” da realidade: como se, ao filmar, estivéssemos, efetivamente, nos apropriando da *mise-en-scène* do outro tal qual a um objeto. Parece imprescindível ressaltar, atualmente, que a analogia não aponta somente para uma dimensão epistemológica, mas se refere à própria concepção ético-estético-política do documentário realizado majoritariamente pelos povos brancos e enraizada ao longo do século XX. Em muitas dessas imagens e sons, indivíduos, grupos, comunidades ou mesmo populações inteiras tiveram seus modos de existência subjetivados por meio de uma visada unívoca e monotêmica – a dos povos brancos europeus e anglo-saxões ou mesmo das elites intelectuais e artísticas latino-americanas. Ao inscreverem suas imagens no encontro com o outro, tratando-o sumariamente como objeto de um olhar, identificando-o sob o signo do distante, exótico, marginal, periférico e selvagem, dentre outros, forjaram sua autoimagem universalizada enquanto perspectiva autônoma e não racializada.

Dando coro ao que fala o Pai Ricardo de Moura, podemos dizer que essa práxis é a habitual “gula daqueles que querem capturar as imagens do outro” (MOURA *apud* GUIMARÃES, 2019, p. 25). Gula reveladora do modo como as imagens e sons obtidos no raio desse extenso espectro do documentário – em plena forma, atualmente –

foram e são determinantes para a sobrecodificação simbólica e material de culturas e modos de existência inteiros ao fixar identidades e produzir estereótipos. Imagens e sons que reduzem a multiplicidade das formas de ser, projetando-as e cristalizando-as em representações reducionistas dos mundos e cosmogonias que almejam enquadrar, incapazes de conceber a polissemia de sentidos ou mesmo a complexidade e ambiguidade de signos e os movimentos de negociação abarcados no jogo de cena fílmico. São como os personagens de *Agarrando Pueblo* (1977), controverso filme dos colombianos Luis Ospina e Carlos Mayolo, que, num exercício metalinguístico violento, expõem os cineastas como os parasitas da pobreza e o desejo de obter, a todo custo, a imagem-objeto do outro capturado.

Toda imagem traz um problema ético, uma vez que uma imagem é necessariamente uma relação, pelo menos entre dois polos: um mundo que 'é', que se apresenta aos sentidos; e outro, que é o ato de criar uma imagem, de recortar uma cena, de escolher um ritmo, uma escuta, um som. Se a imagem é necessariamente uma relação é justamente porque não temos acesso à coisa mesma e, por isso, a imagem se faz necessária. Nos limites desse acesso, na impossibilidade de um acesso total, a imagem é sempre semelhança e dessemelhança (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 125).

De tal modo que nos parece preponderante assumir as relações entre ver e poder não mais como uma condição inerente e estável deflagrada pelo tríptico cineasta-outro-espectador, ao contrário, como trânsito entre as formas de ver e saber, maneiras de transbordar, atravessar as fronteiras e, assim, fazer variar. Se “câmera é igual arma” (MAXACALI *apud* ANDRADE, 2017, p. 92), como menciona o cineasta indígena Isael Maxacali, é porque a imagem é efeito do encontro violento entre aquele que filma e o mundo filmado, trabalho de negociação na matéria, produção de um encontro e reverberação de presenças. Filmar assim, como na caça, onde há sempre a potência de vir a ser presa. Aqui, a câmera e a imagem estão enredadas em práticas de multiplicação, dotadas de camadas reflexivas, nas quais há uma instância performativa, que se sobrepõe a toda força de um olhar julgador e privilegiado.

César Guimarães (2016, p. 65), ecoando a leitura de Comolli (2008) e impregnando-a de sensibilidade decolonial, elabora uma pergunta, que parece singular para nossa proposição:

Como a *mise-en-scène* documentária poderia preservar a singularidade do mundo dos sujeitos filmados (com seus atributos peculiares), sem aprisioná-lo nos limites tanto dos procedimentos expressivos que o filme elabora (necessariamente) quanto das categorias (de conhecimento e de sensibilidade) daquele que filma, vindo de outra cultura e de outra sociedade? Como proceder, senão

fabricando algo de próximo com o longínquo, de homogêneo com o heterogêneo, algo de 'todos juntos' com o 'cada um por si'?

Cada qual será assombrado por essa questão a cada vez que uma câmera é ligada e dirigida ao mundo e a corpos outras e outros. Há inúmeros modos de combatê-la, modos intrínsecos ao encontro, à negociação, aos acordos e desacordos, aos pleitos e dissensos. Eduardo Coutinho (2013), por exemplo, afirmou, sistematicamente, que, mesmo entre iguais, não há relação no documentário, que não seja instaurada por essa sorte de assimetria inalienável, impelindo-o a abrigar a contenda na escritura fílmica, incluindo o jogo assimétrico em seus procedimentos formais. Seja como for, sabemos que, nas últimas décadas, o documentário deslocou seu centro de gravidade da relação sujeito-objeto, não mais apenas incluindo o que o outro diz na camada discursiva (por meio de testemunhos ou entrevistas), mas também incluindo o olhar do outro como modo de aproximação e composição (FELDMAN, 2016, p. 58). É o abandono da desgastada fórmula de um cinema sobre o outro de classe, como no modelo sociológico, que metamorfoseia a educação bancária para abrigar a *mise-en-scène* do outro acolhendo, com isso, a tensão indissociável, que o outro traz. Trata-se de renegociação da partilha, reinscrição incessante dos lugares de poder e autoridade, explicitando, nas



estratégias fílmicas, o fosso entre mundos, mas também permitindo que mundos comuns sejam imaginados e fabricados com as imagens.

Comolli (2008) diz que esse é um pequeno e simples milagre, mas poderíamos dizer que se trata de algo ainda mais banal: admissão cabal de que o outro é um modo de existência dotado de agência, algo insuportável para certos agentes dos campos políticos e artísticos ou mesmo da educação. O milagre de descobrir que o outro filmado, ao ser filmado, nos pensa também: “que ele tem a sua ideia do que nós somos e do que nós fazemos. Para mim, isto é o que é levar verdadeiramente em conta a alteridade: não pensar o outro, mas pensar que o outro me pensa” (COMOLLI *apud* MESQUITA; CAIXETA, 2004, p. 153). O milagre de perceber que o espectador, diante das imagens, é capaz de montá-las e, igualmente, trabalhar na matéria, não mais como uma vítima desse processo.

### **Afundar o programa**

Tradicionalmente, acostumamo-nos a dizer, de forma naturalizada, que se tratava antes de um lugar de estabilidade que foi abalado – quando o outro era objeto e alguns raros, cineastas, sujeitos do olhar. Preferimos imaginar, atualmente, que se trata mesmo de um ato de constrangimento e violência ético-político-estética, no qual a estabilidade é apenas um dos múltiplos e eufemizados títulos para caracterizar o privilégio daqueles que podem enunciar desde seu

lugar não situado, universal, descrevendo o real por meio dessa posição destacada de toda a ordem. Estável lugar do espectador-estudante conformado, estável lugar do cineasta-mestre bem-intencionado: detestável lugar para ser-estar como-enquanto o outro-objeto, ameaçado por essa malha de olhares reificadores e, paradoxalmente, sujeito de um olhar, que jamais consentiu com o lugar que lhe fora atribuído. A história do documentário poderia ser, assim, reinscrita por meio de fragmentos, planos, nos quais o outro, com seus olhares, silêncios e gestos mínimos, contesta a presença do olhar, que o julga. Há toda uma história do cinema vista através desses atos reflexivos incorporados à escritura fílmica, reveladores do “preconceito útil”, como escreve Nicole Brenez (2019), ao tensionar o limite do porquê, com quem e para quem fazer uma imagem e ao perguntar: com quais imagens nos confrontamos?

Se o documentário esteve carimbado pela predominância do campo verbal e pela hipervalorização do espaço narcísico dos realizadores, como se estes delimitassem o centro gravitacional de todas as demais relações forjadas por um filme; no contemporâneo, vislumbra-se o deslocamento de tais posições e administra-se uma tensão entre forças sociais e as formas estéticas, vitalmente, entre uma “etnografia discreta” e a auto *mise-en-scène*, engendrando outros dispositivos de criação e protocolo, que intervêm na partilha, como observa Ilana Feldman (2016).

É nesse sentido, então, que chamamos a atenção para a potência do cinema contemporâneo, para além dos circuitos artísticos (escolas, hospitais, agremiações populares e movimentos de luta por moradia e terra) como uma espécie de abertura a toda uma outra ética do documentário, que se distancia da representação e de seus vícios para forjar novos processos de criação (PIPANO, 2019). Érico Araújo Lima (2017) pensa o documentário como essa prática moradora que transborda os limites do quadro cinematográfico: o cinema não pode ser considerado sozinho, mas como envolvido sempre em uma trama, uma teia, um emaranhado de relações, um ser com muitas vozes e companhias na tarefa cotidiana de morar e de elaborar uma comunidade. A cineasta vietnamita Trinh T. Minh-ha (1991) chamou essa outra agência do documentário de *speaking nearby*: falar de perto, à altura dos olhos, à proximidade dos ouvidos.

No nível da linguagem, o que assinala a ruptura entre o 'modelo sociológico' e as diversas tendências posteriores? Acredito que três elementos principais: deixar de acreditar no cinema documentário como reprodução do real, tomá-lo como discurso e exacerbá-lo enquanto tal; quebrar o fluxo da montagem audiovisual e desenvolver uma linguagem baseada no fragmento e na justaposição; opor-se à univocidade e trabalhar sobre a ambiguidade. Essas transformações destruíram o saber único centralizado e impediam que o tomássemos pelo real. Permitiam que o pluricentrismo se expressasse. Derrubaram o

pedestal do documentarista. Faziam, portanto, surgir o outro? Respondo: não (BERNARDET, 2003, p. 291).

Se o modelo sociológico entra numa espécie de crise de consciência de classe, nesse contexto, como constata Bernardet, é porque a distância inalienável ao trinômio [cineasta] [outro] [espectador], a assimetria fundamental sobre a qual o documentário brasileiro moderno firma suas bases mais sólidas, é permanentemente questionada e tensionada na tessitura dos próprios filmes, algumas vezes chegando à ebulição: é quando o outro toma a palavra de assalto, invade o quadro, silencia; quando, demandado a dizer, dança; ou, quando obrigado a aquietar-se, revolta-se e dirige o olhar à objetiva ressaltando a construção artificial da imagem. É quando o outro interroga o estatuto do cineasta verbalizando, literalmente, “que porra você é?” (BERNARDET, 2003, p. 290), autorizando-se a negar a identificação com o saber prévio do cineasta, saber que o associa à determinada imagem estática como condição identitária, política e sensível. Ou, mais recentemente, quando são criadas cenas nas quais novas formas de *mise-en-scène* ou mesmo auto *mise-en-scène* interpelam a produção de imagens no interstício entre a vida vivida e a vida filmada. Em suma, são cenas agonísticas, que tentam desmontar o sistema normativo do

documentário, ressignificando a instabilidade dos lugares forjados no horizonte da representação como fixos e imutáveis.

Saber que o outro nos pensa.

## Referências

ANDRADE, A. M. T. **Narrativas audiovisuais: cinema, memórias ancestrais e rituais entre os Tikmũ'ün\_Maxakali**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

BERNARDET, J.-C. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRENEZ, N. Political Cinema Today – The New Exigencies: For a Republic of Images. **Screening the past**. 2019. Disponível em: <<http://www.screeningthepast.com/2013/09/political-cinema-today-%E2%80%93-the-new-exigencies-for-a-republic-of-images/>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

CAIXETA, R.; GUIMARÃES, C. Pela distinção entre ficção e documentário, provisoriamente. In: COMOLLI, J.-L. **Ver e poder, a inocência perdida: cinema, televisão, ficção documentário**. Tradução de Augustin de Tugny e Ruben Caixeta. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 32-49.

COMOLLI, J.-L. **Ver e poder, a inocência perdida: cinema, televisão, ficção e documentário**. Tradução de Augustin de Tugny e Ruben Caixeta. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

COUTINHO, E. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. In: OHATA, Mi; COUTINHO, E. (Org.). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Edições SESC; Cosac Naify, 2013.

DELEUZE, G. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FELDMAN, I., “Um filme de”: dinâmicas de inclusão do olhar do outro na cena documental. **DEVIRES – Cinema e Humanidades**, v. 9, n. 1, p. 50-65, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUIMARÃES, C. G. Habitar, cantar, filmar. In: **O cinema de Trint T. Minh-ha**. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2016. (Catálogo).

GUIMARÃES, C. G. Filmar os terreiros, ontem e hoje. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.l.], v. 24, p. 23-36, mar. 2019. ISSN 19815344. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/3891/2226>>. Acesso em: 9 ago. 2020.

LIMA, É. A. Quando o cinema se faz vizinho. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 44, n. 47, p. 51, 2017.

MESQUITA, C.; CAIXETA, R. Não pensar o outro, mas pensar que o outro me pensa – entrevista com Jean-Louis Comolli. **DEVIRES – Cinema e Humanidades**, v. 2, n. 1, 2004.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

MINH-HA, T. T. **When the Moon Waxes Red**. New York and London: Routledge, 1991.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê**: pistas para uma pedagogia das imagens. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

RAMOS, F. **Mas afinal...** o que é o documentário mesmo? São Paulo: Senac, 2008.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.





# ***O PARQUE*, UM PONTO DE INFLEXÃO NA RELAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO 20 E A TRANSFORMAÇÃO DO ESTATUTO DO OBSERVADOR**

Marcio Blanco

## **Introdução**

*O Parque* (1964) é uma experiência pioneira de formação e produção audiovisual em uma escola pública brasileira. Levada a cabo por iniciativa de uma professora de Português e Literatura, Maria José Sant'anna Alvarez, o filme foi realizado por alunos da Escola Estadual Brigadeiro Shorcht, localizada no Rio de Janeiro, e contou com a participação de integrantes do Cinema Novo. Embora existam relatos de filmagens em escolas nas décadas anteriores, *O Parque* é o primeiro filme produzido por alunos de uma escola pública no Brasil dentro de um curso de introdução ao cinema compreendendo todas as etapas de realização, do roteiro à montagem. O curta conta a história de um menino pobre da zona rural do Rio de Janeiro, que, não tendo dinheiro

para entrar em um parque recém-chegado em seu bairro, resolve fazer todo tipo de “bico” para comprar um ingresso. O filme ganhou uma repercussão, que extrapolou o âmbito da educação e chegou a festivais de cinema importantes no Brasil e no exterior<sup>1</sup>.

Muitas notícias a respeito de *O Parque* foram publicadas na década de 1960, mas, apesar de ter alcançado relativa projeção, o filme caiu no esquecimento nas décadas posteriores tanto no campo do cinema quanto no da educação<sup>2</sup>. Não há ocorrência de trabalhos acadêmicos a respeito, o que torna esta pesquisa inédita em ambos os campos. Além do óbvio valor histórico, esta experiência se torna ainda mais relevante ao se mostrar como um ponto de inflexão no modo como a relação entre o cinema e a educação no Brasil vinha se desenvolvendo até aquele momento. A produção de *O Parque* inaugurou um novo modelo de aprendizagem por meio de imagens e sons na escola, redefinindo a própria natureza educativa do cinema dentro do dispositivo escolar. Antes da experiência promovida pela professora Maria José Sant’anna Alvarez, o cinema entrava na escola,

---

<sup>1</sup> No final de 1964, o *Jornal do Brasil* publicou uma matéria sobre a V Resenha do Cinema Latino-Americano, um evento emblemático na projeção do Cinema Novo na Europa. Nele, Glauber Rocha iria lançar um de seus textos mais célebres, o Manifesto *Estética da Fome*. Entre os 17 longas e sete curtas, que compuseram a programação dedicada ao Cinema Novo, está o curta-metragem *O Parque*.

<sup>2</sup> *O Parque* não figura, por exemplo, no dicionário de curtas e médias-metragens organizado por Antônio Silva Neto (2006), a única publicação brasileira que cobre toda a produção nesses formatos de 1897 a 2005.

exclusivamente, por meio da exibição de filmes educativos, uma prática, que se tornara hegemônica em todo o País com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)<sup>3</sup> em 1937.

A presença do cinema na escola, seja por meio da exibição ou produção de filmes, pressupõe um sujeito observador inserido em um regime de visualidade dotado de uma função pedagógica. Ao analisar os processos históricos, que constituíram os modos modernos de conceber a visualidade no século 19, Jonathan Crary (2012, p. 15) diz que “a visão e seus efeitos são inseparáveis das possibilidades de um sujeito observador, que é a um só tempo produto histórico e lugar de certas práticas, técnicas, instituições e procedimentos de subjetivação”. Nesse sentido, defendo a tese de que o surgimento de um modelo de inserção do cinema na escola centrado na produção de filmes pelo aluno só foi possível, porque o sistema, irredutivelmente heterogêneo de relações discursivas, sociais, tecnológicas e institucionais, se transformou, na década de 1960, alterando o estatuto do observador na escola.

Antes da realização de *O Parque*, o discurso dominante entre pedagogos defendia o uso de filmes educativos como mero auxiliar na reprodução de conhecimento de conteúdos curriculares. Neste modo de inserir o cinema na escola, o aluno, como observador, ocupa um

---

<sup>3</sup> Órgão federal criado em 1937 e que funcionou por 29 anos, dedicando-se à produção de centenas de filmes educativos destinados às escolas brasileiras.

papel de mero receptor de conhecimentos, os quais já estão dados e são anteriores à sua experiência visual. No caso da realização de *O Parque*, a produção de um curta, realizado por alunos de uma escola pública, está inserida em outro regime de visualidade. Nele, o aluno sai do papel de mero observador passivo de filmes e passa a gerar conhecimento por meio da criação de imagens e sons na escola ligados à sua experiência de vida. Este artigo tem o objetivo de mapear algumas das condições para essa transformação. Os múltiplos processos, que se expressam nos dois modos de relacionar cinema e educação – exibição e produção –, são os mesmos implicados nos processos de subjetivação dos indivíduos envolvidos neles.

### **Imagem sem corpo: cinema educativo e a conciliação de diferentes regimes de visualidade**

A forte presença do filme comercial norte-americano nos cinemas brasileiros na década de 1930 é um fato que não é ignorado pelos defensores do cinema educativo. O processo, que antecede a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, é integrado por discursos de educadores a respeito da influência do cinema na vida de crianças e jovens, como ocorre na publicação de uma edição da *Revista Escola Nova* em 1931 exclusivamente dedicada ao Cinema Educativo. Mesmo admitindo que o cinema dedicado às massas possui um caráter instrutivo, um desses artigos, de Lourenço Filho (1931, p. 142),

procura delimitar uma linha divisória, que diferencie o cinema educativo do cinema de entretenimento:

Se padece duvida que o cinema seja assim elemento de instrucção, o mesmo não se pode dizer do cinema comum quanto ao aspecto propriamente educativo. [...] Como o theatro, a literatura e as artes plásticas, e todos os sabemos, por experiência própria, é fonte de sugestões vivíssimas, que podem servir tanto á boa formação sentimental quanto á anarchia das tendências. [...] Mas, ainda por este lado, o cinema escolar muito poderá fazer para contrabalançar os maus efeitos do cinema comum.

De um modo geral, os discursos desses educadores são atravessados pelas premissas em voga da Escola Nova<sup>4</sup>. Ao afirmar que a sociedade é resultado de progressos materiais alcançados por meio da ciência, seus ideólogos procuram impregnar o processo pedagógico de um *modus operandi* trazido do campo científico. A escola, nos moldes como funcionava na época em que esses discursos foram proferidos, se desenvolveu em um período histórico quando se julgava que todo o conhecimento do mundo exterior elaborado pela ciência independia de sua relação com o sujeito cognoscente. A

---

<sup>4</sup> Seus integrantes, também conhecidos como Pioneiros da Educação, percebiam a educação como um elemento-chave para que o País pudesse se adaptar aos novos tempos. A articulação começou a ganhar corpo ainda na década de 1920 mediante a criação da Associação Brasileira de Educação (A.B.E.), a realização das Conferências Nacionais de Educação e as reformas nos sistemas educacionais de alguns Estados, como a do Distrito Federal, feita em 1928 por Fernando Azevedo. Essa movimentação culminou com a redação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932.

instituição Escola é um dispositivo que, como aponta Foucault (2001, p. 119), faz parte de processos disciplinares que se tornaram, no decorrer dos séculos 17 e 18, fórmulas gerais de dominação: “A disciplina aumenta a força dos corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra ela dissocia o poder do corpo”. Segundo Crary (2012), a câmara escura<sup>5</sup>, modelo mais amplamente utilizado nos séculos 17 e 18 para explicar a visão humana e representar sua relação com o mundo exterior, é o emblema dessa separação. Ela define um observador isolado de um mundo previamente dado da verdade objetiva.

A câmara escura impede *a priori* que o observador veja sua posição como parte da representação. O corpo, então, é um problema que a câmara escura jamais poderia resolver, a não ser marginalizando-o como um espectro a fim de estabelecer um espaço da razão (CRARY, 2012, p. 47).

Crary (2012) considera que as máquinas são sociais antes de serem técnicas. Para ele, a câmara escura possui um estatuto misto como figura epistemológica em uma ordem discursiva e objeto em um

---

<sup>5</sup> A câmara escura é um tipo de aparelho óptico baseado no princípio do mesmo nome, o qual esteve na base da invenção da fotografia no início do século XIX. A câmara escura consiste numa caixa (que pode ter alguns centímetros ou atingir as dimensões de uma sala) com um orifício em uma de suas faces. A luz, refletida por algum objeto externo, entra por esse orifício, atravessa a caixa e atinge a superfície interna oposta, onde se forma uma imagem invertida daquele objeto.

arranjo de práticas culturais. Ela inaugura uma organização do saber e do ver, onde o observador é posicionado para ter uma visão verdadeira. Na experiência do INCE, o uso do filme educativo na escola está inserido em um regime de visualidade, que, a exemplo do uso da câmara escura nos séculos 17 e 18, conduz a deduções verdadeiras sobre o mundo, alijando o corpo do observador de seu dispositivo de representação. Dentre os atributos conferidos pelos escolanovistas ao cinema educativo, a capacidade de vencer distâncias é, certamente, a mais destacada, como se pode ver no trecho a seguir, no qual o cinema educativo é equiparado às excursões como um meio de observação direta. Desse ponto de vista, existiria uma dinâmica inerente aos fenômenos do mundo “revelados” pela ciência, cuja apresentação ao público escolar seria mais eficiente por meio da reprodução cinematográfica.

O ponto de partida, na escola nova, é sempre a observação. É um princípio essencial. O professor começará por ensinar o alumno a ‘observar’, pondo-o em contacto constante com as cousas e os factos, despertando-lhe o sentido, desenvolvendo-lhe a capacidade de observação. As excursões escolares (a fabricas, a officinas, aos jardins botanicos, á lavoura, etc.), os museus e o *cinema educativo*, constituem outros tantos meios de abrir á actividade inquieta do alumno novos campos de observação [...] (PROGRAMMAS DAS ESCOLAS DO DISTRICTO FEDERAL, 1931, p. 203-204, grifo meu).

A despeito de adotar em seu modo de funcionamento princípios físicos e óticos contidos na câmara escura, o cinema surge no interior de outro regime de visualidade. Ele é o desdobramento de pesquisas científicas desenvolvidas no século 19, que localizaram no corpo do sujeito observador, em especial no funcionamento do olho humano, o papel constitutivo da visualidade. Crary (2012) se refere, principalmente, às investigações acerca das imagens pós-retinianas, da visão periférica e dos limiares da atenção. Toda uma nova fisiologia do olho humano, que resultaria no desenvolvimento de aparelhos óticos como a fotografia, o cinema e em uma “complexa reconstrução do indivíduo, como observador, em algo calculável e padronizável, e da visão humana em algo mensurável e, portanto, intercambiável” (CRARY, 2012, p. 25).

No momento em que o cinema começou a se popularizar no início do século 20, a escola permaneceu operando sob os mesmos princípios da ordem discursiva em que se insere a câmara escura no século 17. Ou seja, o conhecimento acumulado e transmitido por ela não depende da posição do aluno/observador. O filme é visto pelos defensores do cinema educativo como um suporte, que, simplesmente, traz para perto da visão do aluno algo que está distante, que não pode ser observado diretamente ou que não encontra uma explicação satisfatória nas imagens ilustrativas contidas nos livros escolares. O cinema é considerado a reprodução fidedigna de uma verdade exterior ao seu funcionamento. Portanto, mesmo o cinema tendo surgido em um regime de visualidade distinto,



ele é adaptado ao modo de funcionamento do dispositivo escolar. Parte dos argumentos em defesa do cinema educativo traz uma crença nos poderes miméticos da imagem em relação aos objetos representados. No entanto, esse poder, como vimos, não advém da imagem em si, mas da convergência de linhas de força diversas, que colocam imagem e observador sob um mesmo dispositivo normativo (CRARY, 2012, 2013).

Um dos elementos fundamentais para fazer convergir duas tecnologias – cinema e escola –, que se consolidariam em diferentes regimes de visualidade, foi a instauração da censura federal. Em 4 de abril de 1932, foi assinada a Lei nº 21.240<sup>6</sup>, a qual obriga que todos os filmes exibidos no território nacional fossem submetidos a uma certificação dada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Essa medida restringiu o acesso de crianças e jovens às salas de cinemas ao mesmo tempo em que objetivou impulsionar a realização de filmes educativos. Ao longo do Decreto, há o entendimento do que seja o cinema educativo do ponto de vista oficial: “material de ensino, visto permitirem assistência cultural, cora vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e, mesmo, sobre analfabetos”.<sup>7</sup> Com a Lei nº 21.240, esperava-se manter as crianças e

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-norma-pe.html>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-norma-pe.html>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

jovens em idade escolar longe da influência do cinema comercial e transformar o cinema educativo em uma instância privilegiada de produção de saber dentro da escola. Todavia, o surgimento da televisão e seu avanço em todas as camadas sociais nas décadas seguintes parecem erodir o muro de contenção levantado pela censura federal na década de 1930 e fazer do audiovisual um fenômeno que foge ao controle do Estado e incontornável na vida social de jovens e crianças. Esse cenário favoreceu o surgimento de uma experiência singular na década de 1960, que representa um ponto de inflexão no uso do cinema pela escola.

### **Um novo observador: o encontro entre a educação pública e o Cinema Novo**

As décadas seguintes à criação do INCE assistiram ao desenvolvimento de uma nova tecnologia ótica, que determinaria o enfraquecimento da função que o cinema exercera até então no campo da educação. O número de aparelhos de TV cresceu rapidamente em todos os Estados ao longo da década de 1950: “3,5 mil aparelhos em 1951; 141 mil em 1955; 434 mil em 1959; 1,66 milhão em 1964” (RIBEIRO; SACRAMENTO; ROXO, 2010, p. 85). Em 1962, a incorporação da tecnologia do videoteipe<sup>8</sup> muda profundamente a

---

<sup>8</sup> Tecnologia, a qual permite que a programação televisiva seja gravada com antecedência e exibida posteriormente na grade.

sistemática interna das emissoras de televisão. A programação passou a ser organizada em uma grade de horários de forma a se constituir parte integrante da rotina de todos os membros da família. A TV, desde o início, estabeleceu um modo diferente de o espectador se relacionar com imagens e sons. Diferente do cinema, que exigia do público uma postura silenciosa e imersiva na escuridão da sala, o aparelho televisivo era posicionado na sala de estar dos lares brasileiros. Sua programação era assistida em meio a comentários e afazeres domésticos.

**Figura 13 – Anúncio da empresa de televisores Empire mostrando que a TV se transformara em uma espécie de “babá eletrônica” na década de 1960**

Com quem ficaram as crianças?

Ficaram com o TV Empire

E ficaram em ótima companhia: o TV Empire é a melhor babá do mundo. E claro, o TV Empire não põe as crianças na cama, mas as entretém confortavelmente e até o capulinda pode manejá-lo. Os controles são fáceis e o som e a imagem cristalinos. Premie sua família com um TV Empire.

**Empire**  
excelência em eletrônica

C-64

Fonte: Revista Manchete; edição 0662, ano 1964

A televisão é citada como uma influência nas escolhas dos argumentos pelos alunos, que participaram do curso de introdução ao

cinema (apelidado de CIC pelos participantes) na Escola Brigadeiro Shorcht, de onde surgiu o argumento de *O Parque*. Essa influência não é considerada positiva. A crítica ao repertório audiovisual televisivo dos alunos deixa entrever uma proposta subjacente ao CIC: formar um olhar crítico dos alunos.

Um concurso para a escolha do argumento revelou a alta influência da TV no gosto dos meninos e das fotonovelas no das meninas: as histórias, em sua quase totalidade, giravam sobre espetaculares assaltos em Copacabana (bairro que os meninos de Jacarepaguá conhecem praticamente só de fotografia), dramas de mães solteiras, rapazes ricos apaixonados por balconistas de armazéns, boa dose de suicídios e casos de vocações sacerdotais traídas pela chegada de um amor. A história, aproveitada de uma menina de 15 anos, foi longamente debatida em aula, a fim de não ferir ninguém: Alinor Azevedo comandou os debates, procurando explicar as deformações contidas em cada argumento (REVISTA DE CINEMA, 1964, p.42).

Os caminhos da professora Maria José Alvarez e do Cinema Novo começaram a se encontrar em 1963 por ocasião da realização de Curso de Introdução ao Cinema na Escola Brigadeiro Shorcht. Segundo *O Jornal do Commercio*, *O Parque* foi concebido dentro do curso e contou com a participação de nomes influentes do Movimento, como Alex Vianny e David Neves. As aulas, a princípio, eram compostas apenas da exibição de filmes e debates com convidados. A decisão de

realizar *O Parque* surgiu como um segundo movimento, que partiu de um problema constatado no início do CIC: a evasão de alunos, que ocorreu após a primeira aula. A realização de *O Parque* foi uma reação ao aparente desinteresse dos alunos pelo curso. É o que confirma, em entrevista, Reynaldo Alvarez (2019) – marido de Maria José e produtor do filme – quando menciona que a ideia da realização do filme surgiu somente após iniciado o curso.

*O Parque* foi filmado em julho de 1963 e estreou um ano depois, no dia 20 de julho de 1964 no Auditório do Palácio da Cultura. Nesses dois anos, também, foram lançados *Vidas Secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1963), *Deus e o diabo na Terra do Sol* (Glauber Rocha, 1964) e *Os Fuzis* (Ruy Guerra, 1964), filmes considerados, por Ismail Xavier (2001), como emblemas da proposta original do Cinema Novo. Essa coincidência de datas não é meramente casual. No início da década de 1960, o mesmo regime de visualidade, que favoreceu o surgimento do cinema, se expandiu por todo o mundo juntamente com a popularização da televisão, acompanhando a influência geopolítica crescente da economia capitalista após a Segunda Guerra. No entanto, as mesmas tecnologias de produção e reprodução de imagens, que ajudaram a difundir a ideologia capitalista, passaram, também, a circular em circuitos afastados do controle do Estado e das pressões exercidas pelo mercado cinematográfico dominado pelo filme norte-americano.

*O Parque* e os filmes do Cinema Novo são frutos da ambiguidade desse novo regime de visualidade. A produção do curta se aproximou das condições de filmagem de muitos filmes do Cinema Novo: filmagens fora de estúdio, utilização de não atores, pouca utilização de equipamento de iluminação, câmera na mão, tema e história ligados ao território. O filme é contado de uma forma clássico-narrativa e se assemelha, em sua estrutura, tema e estética, a filmes conhecidos do Cinema Novo, como *Couto de Gato* (1962), de Joaquim Pedro, e *Rio 40 graus* (1955), de Nelson Pereira dos Santos. *O Parque* conta a história de um menino pobre, morador de um bairro periférico, que assiste à chegada de um parque de diversões no lugar onde vive. Esse acontecimento despertaria, imediatamente, o desejo do menino de frequentar o parque, algo que, prontamente, se mostrou inviável, pois o menino não possuía a quantia em dinheiro necessária para comprar o ingresso. Ele, então, passou a criar diversos “bicos” para levantar a quantia de que necessitava: engraxate de sapatos e venda de revistas velhas. No entanto, o dinheiro conseguido não foi suficiente para comprar o ingresso e ele resolveu, a contragosto, vender seu pássaro de estimação. Quando finalmente juntou o dinheiro de que precisava, ele correu até o parque, mas descobriu que ele já havia partido do bairro.

Em entrevista, Nei Cid, um dos alunos que integrou a equipe de filmagem de *O Parque*, disse que ficou responsável por encontrar as

locações do filme. Ele saía de carro com Maria José identificando os lugares, que podiam servir a cada cena do filme. Durante a entrevista, ele mostrou, orgulhoso, o roteiro datilografado do filme, onde está anotada, à caneta, a escala de filmagem por data. Em uma outra folha, estão anotados os locais do bairro, onde se daria a filmagem de cada cena.

**Figura 21 – Fotografia dos bastidores da filmagem de *O Parque***



Nota: da esquerda para direita: Nei Cid (provavelmente segurando o cronograma de filmagem), Carlos Egberto, Flavio Migliaccio e a atriz, que morava no casebre de madeira, onde uma das cenas foi rodada.

Fonte: arquivo pessoal de Reynaldo Alvarez.



O parque, que faz parte do filme, segundo ele, existia de fato no bairro e era uma das poucas diversões que existiam ali, junto com o circo e o cinema. Eles conseguiram autorização do dono para filmar lá em horários quando ele não estivesse funcionando e, também, utilizar alguns objetos. Vários personagens dos filmes foram interpretados por moradores da região, como a mulher que interpreta a mãe do personagem principal. Ela, de fato, habitava o casebre de madeira, onde o protagonista mora. A casa ficava em um “projeto de favela”, como se refere Nei ao lugar onde a cena foi filmada. O próprio Nei atuou como um dos funcionários do parque, que impediu a entrada do garoto por falta de dinheiro.

Mesmo que a produção de *O Parque* possa ter surgido como uma solução pragmática para tentar manter o interesse dos alunos frente à sua evasão do curso de introdução ao cinema, sua realização traz, com ele, uma série de reflexões feitas por Maria José na imprensa acerca das implicações que a produção de um filme poderia ter no modo de a escola produzir conhecimento, aproximando-a da experiência de vida dos alunos do bairro. Essas reflexões mostram que a realização de *O Parque* surgiu da percepção de que a visualidade se tornara um fato contingente e que, portanto, a produção de conhecimento, por meio de imagens e sons, não deveria ser separada do corpo do sujeito cognoscente.

Em outubro de 1964, a *Revista Querida* publicou uma matéria sobre *O Parque*, na qual Maria José argumenta sobre os possíveis ganhos pedagógicos da produção de um filme. Pode-se notar, em seu depoimento, ainda um resquício daquelas opiniões formuladas na década de 1930 sobre o uso do cinema em sala de aula. Ela inicia destacando o incentivo à aprendizagem das disciplinas escolares, mas, logo em seguida, enumera uma série de vantagens que parecem se relacionar mais ao universo próprio do “fazer cinema”:

Fazendo cinema meninos e meninas encontram motivação para a aprendizagem das demais matérias do currículo escolar e têm oportunidade de aumentar sua cultura, suas vivências [...] o que possibilita às crianças um pouco de aprendizagem de cenografia, carpintaria, além da arte de representar e dirigir. Através de tudo isso localiza-se o seu interesse maior na Geografia, por exemplo, pois é preciso conhecer bem uma região para pensar em trazê-la para a tela [...] exige uma compreensão mais realista dos seus resultados, do custo de suas realizações, etc... (ANDRÉA, 1964, p. 81).

Já no fim do depoimento, ela levanta um ponto que demarca uma diferença em relação aos pedagogos defensores do cinema educativo: a valorização do “mundo interior” do aluno:

Levando-os a escrever sobre o que conhece bem, sobre o que o rodeia, a sua realidade, o seu meio,

provocamos um trabalho de conscientização, de percepção mais nítida do objetivo e de redescoberta do seu próprio mundo interior. Assim descobre a criança, e analisa as reações do ambiente em que vive – podendo vir a influir nesse ambiente – e tem oportunidade com êsse trabalho de conscientização – que funciona como um divã de analista – de superar os seus próprios problemas (ANDRÉA, 1964, p. 83).

Esse trabalho de conscientização, ao qual se refere Maria José em seu depoimento, guarda relação com a ideia de “inconsciente ótico” formulada por Benjamin. Para ele, o registro cinematográfico tem este poder: revelar aquilo que está adormecido, aquilo que nossos sentidos não nos permitem ver, mas que a câmera é capaz de revelar por meios de seus mecanismos de recorte e montagem: “Pois os múltiplos aspectos que o aparelho pode registrar da realidade situam-se em grande parte fora do espectro de uma percepção sensível normal” (BENJAMIN, 1996, p. 190). Considerando que esse sujeito ao qual Maria Alvarez se refere é o mesmo observador do qual fala Crary (2012), ou seja, o efeito de uma pluralidade de forças, o bairro onde os meninos e meninas moram é esse inconsciente, um “mundo interior” que a câmera traz à tona, um mundo provavelmente bem diferente daquele representado na televisão à época.

Como vimos, o cinema faz parte de um regime de visualidade, em que o conhecimento sobre os fenômenos do mundo não é mais separado dos modos como o corpo desse sujeito observador funciona.

Todo um conjunto de saberes sobre o funcionamento de um observador assumido plenamente como corpo foi elaborado e desdobrado em técnicas de captura da atenção desse sujeito, a fim de manter um mundo ordenado e produtivo. O cinema, desde o início, exigiu do corpo desse observador uma imobilidade, a ocupação de um ponto de vista fixo. Na verdade, essa é uma condição do espectador anterior ao cinema, herança das artes cênicas e, por que não, da própria tecnologia escolar se levamos em consideração que a origem da ordenação do espaço escolar por fileiras, semelhante à de uma sala de cinema, encontra-se no século 18 (FOUCAULT, 1987).

Nesse sentido, podemos afirmar que o cinema deve muito à tecnologia escolar em sua ambição de produzir um sujeito atento e diagnosticável. Entretanto, conforme Crary (2013), o mesmo dispositivo responsável pela produção de um “estado de atenção” é, também, aquele que irá produzir estados de dispersão. Essa é uma leitura, que ele faz tomando emprestada a categoria de “choque” formulada por Benjamin (1996) ao observar a experiência de fragmentação da percepção a que se viu sujeito o habitante das grandes cidades a partir de meados do século 19. Nessa categoria de “choque”, Benjamin (1996) inclui a técnica de reprodução cinematográfica do movimento, resultante de sucessivos choques de imagens fixas a 24 quadros por segundo.

É compreensível que o cinema educativo tenha sido um fenômeno experimentado praticamente em todos os países, que

protagonizaram a política expansionista, a qual marcou a primeira metade do século 20. O que estava envolvido nas disputas ideológicas do período foi, também, uma disputa no interior de uma economia da atenção. Se, em um primeiro momento, essa disputa teve como lugar privilegiado a escola e como instrumento auxiliar a censura, a infiltração da imagem técnica em todas as esferas da vida social, a partir dos anos 1960, forneceu argumentos para que a escola ensaiasse a passagem do aluno da condição de “espectador” para a de “criador”, mostrando um novo caminho de inserção do cinema na escola.

## Referências

ALENCAR, Míriam. Cinema Novo na Itália. *Jornal do Brasil*, Caderno B. Rio de Janeiro, n. 0270, 15 nov. 1964.

ALVAREZ, Reynaldo. *Entrevista concedida a Marcio Blanco*. Rio de Janeiro, 11 mar. 2019.

ANDRÉA, Zenaide. Entrevista com Maria José Alvarez à Revista Querida. *Revista Querida*, n. 249, out. 1964.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996. p.244-248.

BLANCO, Marcio. *Imagens da Pedagogia: Uma genealogia das relações entre cinema e educação no Brasil*. 2019. C512. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CRARY, Jonathan. *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

JORNAL DO COMMERCIO. *Cinema escolar vence etapa pioneira*, Rio de Janeiro, Ano 137, n. 247, 26 jul. 1964.p.7

LOURENÇO FILHO. O cinema na escola. *Revista Escola Nova*, São Paulo, v. 3, n. 3, jul. 1931.p.141-145

O PARQUE. Coordenação: Maria José Alvarez. Rio de Janeiro: 1964. Vídeo (15min23s); son.; p & b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uHucfiKSmGI>>. Acesso em: 14 maio 2019.

PROGRAMMAS das Escolas do Districto Federal. *Revista Escola Nova*, São Paulo, 1931.

REVISTA DE CINEMA. *Cinema de educação*. Minas Gerais, n. 4, set./out. 1964.p.43-44.

RIBEIRO, Ana Paula G.; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco (Org.). *História da televisão no Brasil: do início aos dias de hoje*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA NETO, Antônio Leão da. *Dicionário de filmes brasileiros: curta e média-metragem*. Edição Antônio Leão, 2006.

XAVIER, Ismail. *O cinema brasileiro moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

# **TRAJETÓRIA DE PESQUISA SOBRE CINEMA E EDUCAÇÃO POR MEIO DO CONCEITO DE ENDEREÇAMENTO**

Luiz Augusto Rezende

Este artigo é uma síntese do trabalho de pesquisa sobre o uso de vídeos e filmes na educação, que temos desenvolvido, há mais de dez anos, no Laboratório de Vídeo Educativo do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde na UFRJ. Interessa, especialmente, apresentar como construímos uma forma específica de pesquisar a relação Cinema e Educação em contextos concretos de uso e produção de obras audiovisuais, o campo do ensino básico e superior de Ciências e Saúde. Como construímos um tipo de investigação sobre audiovisual na educação que tenha base teórica relevante e que nos traga questionamentos sobre a dimensão vivida da relação entre cinema e educação em escolas, serviços de saúde e na formação profissional? Essa trajetória se construiu de forma paulatina a partir da renovação de questões que derivaram dos projetos desenvolvidos

e de novos aportes teóricos e conceituais incorporados às reflexões do grupo de pesquisa. Esse é o caso dos dois conceitos que serão mais especificamente desenvolvidos aqui: endereçamento e reendereçamento.

Antes de abordar tais conceitos, é preciso apresentar a concepção de tecnologia que nos orienta. Isso ajuda a situar os conceitos, que serão apresentados em seguida, bem como os exemplos e resultados mais relevantes para a condução dessa linha de pesquisa nos últimos anos. Primeiramente, não supomos que as tecnologias de informação e comunicação (digitais ou não), incluídas as audiovisuais, são transparentes e neutras. Elas foram criadas para algum objetivo. Sendo assim, essas tecnologias, também, não têm um uso predeterminado, podendo ser reinventadas. Da mesma forma, não são exatamente ferramentas, no sentido de que o uso que se faz delas é sempre o mesmo ou passa por poucas variações. Isso faz dessas tecnologias algo fundamentalmente dependente do humano, da criatividade humana. São artefatos complexos multifacetados, socioculturalmente implicados, ou seja, dependentes dos objetivos e dos contextos, que os usos, que se fazem delas, supõem, de uma ação humana conjugada à tecnologia. O que é interessante do ponto de vista da educação é que elas são potencialmente transformadoras, elas podem constituir novos processos educativos. Potencialmente, porque elas, também, não fazem isso automaticamente. Em educação,



costuma-se chamar de “tecnicismo” essa visão segundo a qual as tecnologias têm o poder de automatizar e tornar mais eficientes os processos e as relações educativas. Como se, por inserir o computador num ambiente educativo ou exibir vídeos em aula, esses processos educativos pudessem ser replicados e controlados pela tecnologia, o que os tornaria melhores do ponto de vista de uma aprendizagem quantificável ou atestável. Assim, não sustentamos que as tecnologias sejam onipotentes, que elas vão resolver os problemas educativos por si só e que elas garantem a eficiência do ensino.

Além da concepção de tecnologia, é importante pensar a concepção de sujeito, que orienta nossas pesquisas. É possível fazer, aqui, um paralelo com o campo da história da Teoria da Recepção midiática: a partir de determinado momento, deixa-se de pensar o espectador como um puro “joguete”, manipulado pela televisão ou pelo cinema, e passa-se a pensá-lo como alguém que tem uma relação ativa com o que vê e que não é apenas um mero decodificador da mensagem, já que produz sentido, posiciona-se. Uma resposta ativa no sentido de que ele pode se posicionar de diferentes maneiras em relação ao que ele vê. Não só aceitar, mas também se opor ou negociar com esse conteúdo, pode, ainda, aceitar partes e outras não.

Assim, para nossas pesquisas, os aspectos relacionados à subjetividade, tais como as referências de conhecimento ou referências estéticas que orientam as escolhas ou preferências por

filmes de professores e alunos, as experiências prévias desses sujeitos como espectadores ou produtores de materiais audiovisuais, entre outros, nos interessam como elementos, que compõem de uma maneira não só a relação entre os sujeitos e o cinema, mas também entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa.

Além disso, nossas perspectivas de investigação partem de uma ideia segundo a qual o uso de um vídeo ou de um filme em sala de aula justamente transforma alguma coisa na situação de aula. Essa mudança gira em torno de dois elementos principais. Primeiro, desloca-se o aluno de uma posição mais tradicional de aluno “passivo”; ou seja, ele é convocado como espectador. Isso é uma mudança sutil, mas importante. Por outro lado, convocam-se, também, as experiências anteriores dos alunos com todo tipo de produção audiovisual que eles podem ter tido contado: com filmes, com produção de vídeos etc. Convocam-se, assim, ainda, as preferências, as referências, os gostos, o que é aceitável ou não nessa experiência de ver ou fazer filmes e vídeos.

Por outro lado, não se pode esquecer que não existe um tipo único de material audiovisual, filme ou vídeo. Convivemos e sabemos identificar uma variedade muito grande de materiais, que vão desde obras narrativas de ficção, como as telenovelas e os filmes de comédia ou ação, até produções de não ficção, como os telejornais, as reportagens e os documentários. Além disso, há, ainda, diversas

diferenças estéticas dentro dessas categorias. Então, todas essas diferenças são variáveis a mais a considerar na experiência de ver ou fazer cinema em aula. Faz diferença se o professor leva para a aula um material que é ficcional, um filme de ficção científica ou um documentário. Isso, também, desloca o aluno da posição de espectador de acordo com as diferentes experiências, que ele tem com os diferentes tipos de filmes.

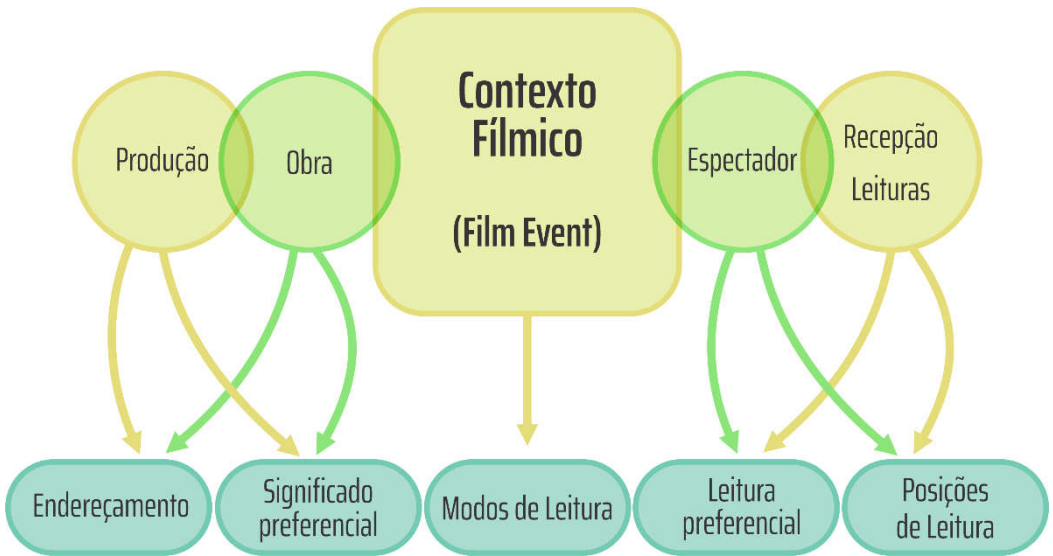
\*\*\*

Algumas questões de investigação, que formulamos ao longo dos últimos anos, objetivaram justamente conhecer a experiência de ver filmes em sala de aula. Duas dessas questões foram essenciais como ponto de partida: que tipo de espectador é um aluno? Quando o professor leva o cinema para sala de aula, por exemplo, ele está fazendo com que seus alunos se tornem de alguma maneira espectadores. Por outro lado, quais são as expectativas e experiências que estimulam esses estudantes a terem diferentes posicionamentos e leituras em relação a um filme em sala de aula, seja de resistência ou de adesão? Já que esse aluno é fundamentalmente ativo nesse processo, e nada o obriga a aceitar a experiência de ensino com cinema como uma experiência necessariamente positiva, esta pode ser, e muitas vezes é, uma experiência nula para ele. Uma experiência que

não tem valor porque é descontextualizada frente ao que ele busca e ao que espera.

Como essa experiência é, então, diversa e complexa, e como ela se dá no momento da visualização dos filmes e vídeos em aula, escolhemos a perspectiva teórico-metodológica dos Estudos de Recepção para investigá-la. Nosso objetivo é conhecer como se dá a recepção de filmes e vídeos em cenários educativos, especialmente escolares, supondo que esse conhecimento pode nos ajudar a caracterizar a experiência de professores e estudantes com o cinema na escola. Nessa linha de investigação, entendemos que a recepção ocorre em todas as situações em que a visualização de uma produção audiovisual esteja ocorrendo.

Assim, as teorias que adotamos para estudar a recepção em cenários educativos vêm, principalmente, do campo do cinema e da comunicação, obviamente das teorias da recepção, dos estudos culturais e dos estudos de espetatorialidade. A seguir, encontra-se um quadro sintético, que apresenta como se relacionam os principais conceitos adotados.



Quadro Teórico  
Fonte: próprio autor.

Na parte superior maior, teríamos o processo de visionamento de um filme. Abaixo, para onde as setas estão direcionadas, os conceitos que procuram dar conta desse estudo. O primeiro campo de estudo seria a produção da obra audiovisual. Para estudá-lo, temos trabalhado, particularmente, com o conceito de “endereçamento”. Depois da produção, e como resultado dela, temos a própria obra audiovisual, como segundo campo de estudo. Temos, ainda, usado o próprio conceito de endereçamento e, também, o conceito de significado preferencial (HALL, 2003), entre outros, para estudar, por exemplo, o conteúdo dessa obra, o que ela pretende dizer, suas

características formais, estéticas e dramatúrgicas. A análise fílmica, também, tem nos servido como aporte imprescindível nesse ponto (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994).

Em seguida, vemos o contexto em que essa obra é exibida. Esse contexto pode variar: pode ser doméstico, pode ser a sala de cinema, pode ser a sala de aula, pode ser um festival de cinema. Enfim, ele pode ser múltiplo, e isso faz bastante diferença, já que a exibição, também, produz significado, ela, também, produz uma maneira diferente de ver o mesmo filme (ODIN, 2005). Por contexto, não estamos nos referindo apenas ao lugar onde ocorre a exibição, mas também, por exemplo, aos objetivos e instruções de leitura, que o acompanham, entre outros fatores. Em nossas pesquisas, o contexto é quase sempre a sala de aula, mas é relevante saber em quais outros contextos um filme exibido em aula foi visto, uma vez que interessa identificar e descrever que diferenças entre as situações de exibição são essas (quando o filme é visto no cinema, quando é visto em aula). Provavelmente, o professor chama atenção para elementos desse filme, que, talvez, na primeira vez a que o assistiu, o aluno não tenha notado. É justamente para esse aspecto da experiência de ver filmes em aula que o conceito de “reendereçoamento” pretende olhar.

Por fim, do lado direito, temos a recepção. O elemento central da recepção é, obviamente, o espectador. A recepção e a leitura seriam o resultado final da mediação entre o que o espectador traz, que é

próprio dele, que são as suas experiências, preferências, o conhecimento que ele tem sobre determinado tema etc., o contexto em que ele viu um determinado filme e o próprio filme e suas características. A recepção e a leitura são estudadas, por exemplo, por meio da caracterização do posicionamento do espectador frente à obra em diferentes dimensões de leitura (SCHRØDER, 2000).

Entre os conceitos adotados, destacamos, neste texto, o de “endereçamento”. Endereçamento vem, evidentemente, da palavra “endereço”, do verbo “endereçar”. Significa pensar que os filmes, ainda que não sejam exatamente cartas ou mensagens, são produzidos para alguém ver, e que, saber para quem um filme é produzido, é elemento constituinte das escolhas estéticas, dramatúrgicas ou narrativas, que são feitas ao produzi-lo. Não se faz o mesmo filme ou o mesmo programa de TV se o seu público são crianças, e não idosos. Apesar de parecer uma premissa muito óbvia, ela esconde, em sua obviedade, a naturalização socialmente difundida das características, que marcam e definem as identidades dos grupos e dos indivíduos, como, por exemplo, as que, na nossa sociedade, dizem respeito aos idosos, e não às crianças, e vice-versa. Desse modo, o endereçamento está, antes, fora dos filmes na medida em que a ele convergem as disputas em torno das identidades e dos saberes sobre grupos sociais com os quais as indústrias cinematográfica e televisiva operam. Mas o endereçamento está, também, nos filmes na medida em que as

escolhas feitas durante a produção são como “traduções” ou interpretações desse conhecimento social pressuposto e generalizável sob a forma de uma narrativa, em que personagens interagem e representam valores ou posições, por exemplo.

Um exemplo bastante claro, em que se pode ver o endereçamento, está em cartazes de filmes e caixas de brinquedos ou jogos para crianças. As imagens nas caixas desses brinquedos, geralmente, têm em comum figuras ou representações de crianças, que estão felizes jogando juntas. Por que essa coincidência? Porque os produtores de brinquedos sabem que esse elemento visual cria uma relação de representação e identificação da criança com o objeto. Ela identifica rapidamente que aquilo é “para ela”, e se interessa. Então, simplesmente, não é algo que é espontaneamente produzido. É produzido a partir de um estudo. É produzido a partir de um conhecimento, de uma intenção. No cinema, o processo de construção do endereçamento ocorre de maneira análoga, ainda que, frequentemente, de forma mais difusa. De qualquer modo, esse exemplo nos mostra que o endereçamento, também, está no texto dos filmes, assim como na materialidade dos produtos, já que a construção dessas materialidades carrega marcas das intenções e dos conhecimentos, que orientaram a sua produção.

Por outro lado, como vimos anteriormente, o endereçamento permanece, também, fora dos filmes, porque ele é uma estrutura



invisível da qual frequentemente não nos damos conta. Normalmente, não nos damos conta de como somos endereçados, porque, de alguma maneira, alguém nos incluiu nas representações que vemos de forma a naturalizar seu pertencimento a nós mesmos. Só nos damos conta quando não nos reconhecemos, quando vemos que uma dada representação não nos diz respeito ou não fala sobre/“para nós”. Adultos conseguem olhar com distanciamento para as embalagens de brinquedos, porque não estão de fato endereçados por elas. Conflitos análogos podem surgir quando um cinema feito para homens brancos é assistido, também, por mulheres negras. Essa tem sido a denúncia da crítica de cinema negra feminista nas últimas décadas, por exemplo (HOOKS, 2010; KAPLAN, 2010).

Assim, conferir importância ao endereçamento na pesquisa em educação significa que entendemos que o endereçamento, tal como ele se manifesta em qualquer filme, pode ser fonte de tensões em qualquer processo educativo com vídeos e filmes, sejam eles intencionalmente produzidos como educativos ou não. Há diversos elementos que complicam a relação entre endereçamento e leitor/consumidor, que, de resto, está longe de ser uma relação pacífica ou natural.

Uma dessas questões tem a ver justamente com o quanto o espectador se reconhece ou não nessa mensagem, a qual alguém disse que é “para ele”, como vimos antes. Exibir um desenho animado

infantil numa turma de adolescentes, provavelmente, produzirá desconforto, conflito ou rejeição, já que eles, possivelmente, não vão reconhecer o desenho animado como algo que lhes é destinado. Mesmo no caso de um “endereço correto”, ou seja, um desenho animado infantil para uma turma de crianças, há espaço para resistências, que dependem de como a criança e o universo infantil são representados em termos, por exemplo, de raça-etnia, classe social, religião ou nível de desenvolvimento cognitivo e intelectual. Então, se multiplicarmos esses exemplos mais simples para várias outras situações possíveis que se encontram em sala de aula, vemos que a questão do endereçamento se expande para além da obviedade com que ela se apresenta inicialmente.

Para organizar a pesquisa sobre endereçamento e educação em sua dimensão teórica, adotamos as questões que caracterizam a problematização sobre endereçamento de Elizabeth Ellsworth (2001): quem o filme pensa que é seu espectador? Quem o filme quer que seu espectador seja? Quem o espectador pensa que ele é? Como perspectiva analítica, entendemos que essas questões funcionam tanto para analisar como o endereçamento é construído nos filmes (campo da produção) quanto para analisar como o espectador se reconhece ou não na construção do endereçamento (campo da recepção).

Assim, a primeira questão, quem o filme pensa que é seu espectador, traz um elemento essencial: o que o produtor sabe sobre seu público. Na produção de um vídeo educativo para médicos, por exemplo, é preciso considerar com que identidade médica se está trabalhando. Como eles serão representados? O que esse público potencial já sabe? Qual a linguagem apropriada? Qual nível de complexidade é adequado? O que não é preciso falar? Ou seja, se o vídeo traz algo que é muito óbvio, que é comum, os médicos não vão se sentir endereçados. Eles não vão achar que o vídeo é para eles, mas sim para o público leigo e, portanto, vão rejeitar o material.

A segunda questão, quem o filme quer que o espectador seja, aponta para o fato segundo o qual a experiência de se ver um filme, em geral, traz a expectativa de produzir uma modificação no espectador. As campanhas de saúde, por exemplo, têm objetivos muito claros quanto a mudanças de comportamento da população-alvo. Vídeos educativos da área de saúde, geralmente, propõem uma mudança de comportamento do profissional ou do paciente/usuário do sistema. Nesse ponto, identificamos justamente a dimensão política do endereçamento, um dos pontos mais profundamente invisíveis nele, porque a mudança que se deseja produzir, normalmente, tem consequências políticas, sociais e culturais, e implicam adesão ou rejeição a ideias, causas e propostas: use

camisinha, tenha uma alimentação saudável, vote certo, seja consciente no trânsito etc.

E, por fim, a terceira questão, quem o espectador pensa que ele é, diz respeito ao reconhecimento do espectador com (ou como) o sujeito representado ou o sujeito da ação educativa trazida por meio do vídeo. Esse, também, é um ponto de conflito, como vimos, porque o espectador pode não se ver ou se identificar com seu suposto interlocutor na tela. Ele pode julgar, por exemplo, que tem o conhecimento necessário e que não lhe cabe fazer mudança alguma.

Uma das pesquisas, que ilustram a abordagem sobre endereçamento audiovisual na educação, se refere à análise do endereçamento em uma série de 14 vídeos de educação em saúde produzidos nas décadas de 1970 e 1990. A partir das questões de Ellsworth (2001) e das indicações e conceitos de Chandler (1998), buscamos marcas de endereçamento nos vídeos. Essas marcas puderam ser encontradas, principalmente, no tipo de linguagem verbal usada nos vídeos e na forma como os personagens foram construídos para abordar os espectadores imaginados. Desse modo, notamos diferenças nessa forma de abordar o espectador caso o vídeo representasse uma situação ficcional em que personagens interagem entre si, mas nunca olham para o espectador, ou quando se tratava de um material jornalístico ou documentário, em que, eventualmente, um personagem/repórter olhava diretamente para o espectador. Entre os

elementos principais da construção dos personagens ficcionais, por exemplo, notamos que alguns vídeos mostravam um embate entre médicos e pacientes, mas de formas diferentes. Vídeos endereçados a médicos, geralmente, representavam os pacientes de uma maneira um pouco estereotipada; às vezes, ignorantes ou frágeis. Nesses casos, o médico é representado como disposto e positivamente interessado, tentando ajudar e mudar uma situação de saúde generalizada. Em outros vídeos, o paciente era mais ativo, representado como alguém que questiona, que resiste, que pode desconfiar do que lhe é dito etc. Nesses vídeos, observamos um endereçamento ambivalente ou voltado ao paciente.

Ao término da análise dessa série de vídeos, chegou-se a três categorias: os vídeos técnicos, os vídeos de sensibilização e os vídeos médicos. Cada uma dessas categorias tinha características e objetivos claros comuns entre si. Os vídeos técnicos eram bastante restritos a profissionais ou estudantes da área médica, por exemplo, pela linguagem verbal que usavam. Não seriam vídeos facilmente visualizados pela população em geral. Já os de sensibilização eram mais versáteis, muitas vezes eram representações ficcionais da situação de atendimento médico no consultório e no posto de saúde. Poderiam ser assistidos tanto pelo profissional de saúde quanto pelo paciente, ambos diferentemente representados, como já dito. Já os vídeos médicos discutiam temas muito específicos da profissão ou da

formação médica, identificados, portanto, com um endereçamento restrito a esses profissionais. Esse é um exemplo de uma pesquisa, que, no quadro apresentado, estaria situado no campo da produção/obra, ou seja, da relação entre endereçamento, significado preferencial e o que o produtor espera que seja seu público.

Um segundo exemplo de pesquisa abordava o endereçamento na educação com audiovisual e ocorreu com licenciandos do curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro. Foi proposta como atividade acadêmica de uma turma desse curso a produção de vídeos com endereçamento específico: alunos de Ensino Médio, de 15 a 16 anos de idade. O resultado foi um conjunto de dez vídeos, dos quais um foi escolhido para uma pesquisa mais detalhada. Esse desenho de pesquisa nos permitiu ter acesso às suposições que esses alunos produtores do vídeo escolhido faziam sobre o seu público adolescente. Tivemos acesso às justificativas que eles davam para as escolhas estéticas, as quais orientaram a composição do vídeo, tais como o tipo de narrativa, o ritmo, a música, as imagens, a duração do vídeo e, mesmo, os temas centrais do vídeo. Essas escolhas estavam explicadas e fundamentadas, de alguma maneira, pelas suposições e pelos conceitos, que esses estudantes produtores tinham sobre quem é o adolescente: alguém que não tem paciência, que quer tudo rápido, que só quer aparecer socialmente e que gosta de beber, ir a festas. Uma imagem clichê generalizada do

adolescente, de alguma maneira, orientava, portanto, o que estava representado e a argumentação presente no vídeo.

Algo que não ficou claro para os produtores foi que a própria escolha do tema (risco de uso de álcool e anabolizantes) já comportava, implicitamente, um endereçamento ao gênero masculino como o destinatário principal. Ainda que no discurso do vídeo haja alguma ambivalência e tentativa de abranger o gênero feminino, os produtores respaldaram a compreensão socialmente disseminada, que entende que esses são temas de maior interesse masculino e que oferecem mais riscos aos jovens desse gênero.

Esse vídeo foi aplicado em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio: a primeira, uma escola particular de uma área nobre da cidade do Rio de Janeiro; e a segunda, uma turma de pré-vestibular social de uma cidade da região metropolitana do estado. Em nenhuma delas, no entanto, observaram-se os efeitos, os quais os produtores supunham que seriam produzidos pela visualização do vídeo. Não encontramos nada desse efeito nas respostas dos alunos espectadores quando o vídeo foi exibido nas duas ocasiões.

Desse modo, ao buscarmos identificar e mapear a relação entre a construção do endereçamento e o destinatário, foi possível ver as razões do “insucesso” do vídeo. O estereótipo do adolescente com que os produtores trabalharam era tão irreal que o vídeo não dizia nada para ninguém: ninguém se sentiu implicado pelo que o vídeo dizia

ainda que compreendesse perfeitamente a mensagem. Os alunos espectadores reais do vídeo não se reconheciam ali, nada daquilo lhes dizia respeito. Então, os elementos, que os produtores supunham que seriam fundamentais para o sucesso da comunicação educativa, foram justamente os elementos fundamentais para o seu fracasso.

Essas, entre outras pesquisas, desencadearam outras questões e nos conduziram a um interesse maior pelo papel da mediação do professor em atividades educativas com cinema e vídeo. O professor atua para modular e mediar a situação de exibição de filmes e vídeos que ele escolhe, frequentemente com objetivos muito claros. Moran (1995) já mencionava as diversas formas de agir do professor com o vídeo em aula. Entre a postura de simplesmente ligar o aparelho e sair da sala e outras, em que o professor para, comenta, corta, silencia o áudio, chama atenção sobre um trecho do filme, existem muitas variações com muitos sentidos diferentes. Então, seria importante olhar para esse aspecto, levando em conta o que as pesquisas anteriores tinham nos trazido. A ideia em que apostamos é que, a partir de um endereçamento que já está produzido na obra audiovisual que o professor escolheu, ele produz um reendereçamento. Assim, a questão que se colocou foi: como o professor trabalha para dar sentido educativo a uma obra audiovisual que já existe, muitas vezes sem qualquer intenção educativa?



Dessa maneira, se o endereçamento se refere a como o produtor constrói um lugar preferido para o espectador ver o filme de uma certa forma, o reendereçamento se refere a como o professor constrói, a partir de uma obra cujas características já estão dadas, um lugar preferido para o aluno ver o filme e dar-lhe um sentido educativo determinado.

O reendereçamento se manifesta nas modificações e adaptações que os professores fazem nas obras audiovisuais e nas consequências pedagógicas dessas modificações e adaptações numa experiência de ver filmes, que resulta distinta da experimentada pelo aluno em outros contextos. Implica, portanto, o deslocamento do lugar de espectador do aluno estimulado pelo professor.

O exemplo de pesquisa, que ilustra uma forma de abordar essas questões, foi a realizada por meio da análise de duas propostas de roteiros de uso de filmes e séries de televisão em aula, publicadas na revista *Genética na Escola*, destinada a professores de Biologia. O primeiro roteiro propunha usar o filme *X-Men – Primeira Classe* para ensinar sobre evolução e mutação. O segundo indicava trechos de séries policiais para ensinar sobre temas de genética. Tentamos identificar se esses roteiros tinham incluído, mesmo implicitamente, uma proposta de reendereçamento; ou seja, se eles propuseram um deslocamento do aluno como espectador: deslocamento do lugar de

espectador, que busca entretenimento para o que busca aprender Biologia.

Nas propostas, o deslocamento do espectador consistia em fazê-lo deixar de ver essas obras como entretenimento para tentar entender o elemento científico, que estava ali, de alguma maneira, representado. Esse deslocamento foi construído pelos cortes propostos na exibição tanto do filme quanto das séries. Na proposta de uso das séries, como os trechos eram muito curtos, o aluno não teria noção da narrativa. Então, ele descola do fluxo narrativo, isto é, justamente aquilo que captura a atenção e produz prazer no entretenimento. Isso tem vantagens e desvantagens, porque, se por um lado o professor traz a atenção do aluno para o conteúdo de ciências, por outro ele perde um dos elementos, que se costuma considerar atrativos para o uso de filmes em sala de aula: a narrativa. Qualquer proposta de reendereço tem potencialmente vantagens e desvantagens. Quando ele é feito numa proposta escrita, como um roteiro de uso, perde-se, possivelmente, um elemento essencial, que é o conhecimento que o professor tem sobre seu espectador, seus estudantes. O que falta nessas propostas é justamente a proximidade que o professor tem com os alunos.

Esses estudos sobre as diferentes formas de construção de endereçamento e reendereço nos parecem importantes para analisar as suas diferentes consequências para o processo educativo

quando se usa o cinema na educação. O cinema não é, fundamentalmente, uma forma mágica de captura ou ilusão do espectador-aluno. Ele não apenas inclui quem assiste aos filmes, como também pode excluir, como esta reflexão nos aponta como problema concreto de sala de aula. Pesquisar essas relações pode contribuir para produzir novos olhares e perspectivas sobre a complexidade da dinâmica rotineira do uso de filmes e vídeos em sala de aula e das relações de seus atores, alunos e professores com esse uso.

## Referências

CHANDLER, D. *Semiotics for beginners: modes of address*. 1998. Disponível em: <<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/semiotic.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: metamorfoses da subjetividade contemporânea*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p.8-76.

HALL, S. Codificação/Decodificação. In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 387-404.

HOOKS, B. The Oppositional Gaze: black female spectators. In: FURSTENAU, M. (Org.). *The Film Theory Reader*. New York: Routledge, 2010. p. 229-241.

KAPLAN, E. A. Is The Gaze Male? In: FURSTENAU, M. (Org.). *The Film Theory Reader*. New York: Routledge, 2010. p. 209-221.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo: ECA, Moderna, n.2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

ODIN, R. A questão do público: uma abordagem semiopragmática. In: RAMOS, F. (Org.). *Teoria Contemporânea do Cinema*. São Paulo: Senac, 2005. v. 2, p. 27-45.

SCHRØDER, K. Making sense of audience discourses: Towards a multidimensional model of mass media reception. *European Journal of Cultural Studies*, Sage, vol. 3, n. 2, p. 233-258, 2000.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papyrus, 1994.

The background features a minimalist design with several overlapping beige rectangular blocks of varying sizes and positions. A prominent black cross-like shape is located in the top-left corner, consisting of a vertical bar and a horizontal bar. At the bottom, there are two vertical black bars of different heights, and a solid black horizontal bar spans the entire width of the page.

# Resumos



## PARTE 1

# O Cinema e suas Pedagogias

---

### **O cinema negro de Zózimo Bulbul enquanto pedagogia decolonial: outras corporeidades, estéticas e histórias na formação de professores**

*Fábio José Paz da Rosa*

O presente artigo apresenta parte do desenvolvimento de uma pesquisa em nível de doutorado na área da educação que teve por objetivo problematizar a produção de presença negra por meio das categorias corpóreas, estéticas e históricas fundamentadas em uma perspectiva decolonial em uma disciplina do curso de pedagogia de uma universidade federal no Rio de Janeiro. Para isso, utilizamos exibições do filme *Alma no olho*, produzido, roteirizado, dirigido e interpretado pelo cineasta Zózimo Bulbul. A metodologia utilizada foi a Análise criativa com o intuito de incentivar os estudantes e o professor a construírem outras possíveis estéticas para o filme. O resultado da experiência suscitou conhecimentos produzidos pelas imagens nas quais os participantes desenvolveram análises exercitando suas corporeidades, principalmente quando foram problematizadas as ausências e presenças das mulheres negras na sociedade brasileira.

## **Infância e cinema: outra perspectiva para o corpo na escola**

Karine Joulie Martins

O modelo de educação que prevalece hoje tem ainda um lugar estático para o corpo, reservando-o dos processos de produção de conhecimento. Para as crianças, cujo principal modo de interação com o mundo é o brincar, esse lugar do corpo é muitas vezes inquietante. Porém, quando surgem experiências com cinema na escola, numa perspectiva voltada ao fazer artístico, observam-se transformações nesse cenário e nos sujeitos que o habitam. Assim, o objetivo deste artigo é promover uma reflexão acerca do lugar do corpo na escola ocupada pelo cinema. Para tanto serão abordados gestos e falas de crianças que emergiram em um processo de pesquisa em uma escola de ensino fundamental e fragmentos de filmes produzidos por crianças de duas creches em parceria com professoras participantes de um projeto de extensão.

## **A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens**

Fórum Nicarágua

O artigo acompanha a noção de dispositivo e suas relações com o cinema em três diferentes momentos. O primeiro, no início dos anos 2000, quando se estabelece a noção de filme-dispositivo. O segundo, quando essa noção migra para as relações do cinema com a educação, nos possibilitando pensar e desenvolver uma *pedagogia do dispositivo*. Em um último movimento, nas implicações dessa pedagogia com a criação, tanto artística quanto subjetiva.



## **Uma pedagogia da montagem: a instância pedagógica no ensaísmo**

Álvaro Renan José de Brito Alves

O artigo propõe algumas pistas para pensar uma instância pedagógica do ensaísmo no cinema. Pensar uma educação da imagem faz-se necessário numa conjuntura em que o destino da vida pública aparece refletida ou é determinada pela dinâmica de circulação de imagens. Neste sentido, o filme-ensaio oferece um momento privilegiado de pensamento crítico sobre a imagem.

## **Notas para uma educação do olhar: pedagogia farockiana**

Luís Flores

O trabalho artístico de Harun Farocki, cineasta nascido em 1944 na pequena cidade tcheca de Nový Jičín, na região dos Sudetas, carrega uma forte dimensão educativa que busca produzir conhecimento sobre as imagens e as redes midiáticas que as envolvem. Seu método de montagem, fundado na esteira do cinema dito moderno, busca quebrar, pela via cinematográfica, os consensos cotidianos estabelecidos em torno dos objetos. Se, na esteira de Daney, a pedagogia godardiana é entendida como confrontação dos enunciados e restituição das imagens, e a pedagogia straubiana como não-reconciliação e disjunção, podemos pensar uma pedagogia farockiana que se faça pela via da montagem analítica e da reorientação. Partindo de alguns dos seus filmes, este artigo busca esboçar os fundamentos dessa pedagogia, na tentativa de contribuir para um esforço mais amplo de educação e politização do olhar no cinema.

## PARTE 2

# Curadorias Educativas e Políticas Transdisciplinares

---

### **Da literatura ao cinema: como pensar as artes produzidas para a infância?**

Fernanda Omelczuk

Acompanhando a trajetória da literatura infantil, o artigo pensa as artes e o cinema produzidos para crianças na contemporaneidade. Busca entender o contexto e os desafios da produção audiovisual dialogando com pensadores das áreas de cinema e educação, ensino das artes e infância. Quais as relações entre imagem, arte e infância? Como nos relacionamos com as crianças? O que queremos quando escrevemos, filmamos, criamos para elas? Compreende-se que produzir para as crianças talvez seja não apenas uma possibilidade, mas uma necessidade. Nesse sentido, a questão que se coloca é como fazemos isso.

### **Experiência e memória cinematográficas na partilha de uma curadoria**

Ana Paula Nunes

Sob a perspectiva da pesquisa e extensão universitária, a interface cinema e educação atua como importante mobilizador de uma atuação ética frente aos desafios de uma reconquista do espaço público e da histórica dificuldade de preservação da memória, que enfrentamos

também no campo cinematográfico. Neste sentido, pondera-se, aqui, sobre como a educação - como leitura de mundo e responsabilidade pelo mundo - contribui com os processos de criação cinematográfica, visando refletir, especificamente, sobre a experiência do Programa de Educação Tutorial - PET Cinema UFRB em duas atividades integradas: pesquisa e curadoria; Mostra de Cinema Infanto-juvenil de Cachoeira - ManduCA.

### **Distribuição Educativa: Cinema brasileiro, *devolução* e universidade pública**

Cíntia Langie

O objetivo do texto é pensar a universidade pública enquanto dispositivo para fazer circular - e restituir de algum modo para a comunidade - os filmes brasileiros, aos quais o público normalmente não tem acesso, com aprofundamento conceitual na noção de *devolução* (DIDI-HUBERMAN, 2015). A investigação tem como materialidade um tipo específico de iniciativa cultural: o circuito universitário de exibição, cuja proposta curatorial prioriza filmes de relevância artística, resguardando espaço considerável à produção independente brasileira contemporânea. Ao valorizar as possibilidades de experiências sensíveis em telas universitárias, propõe-se uma expansão do conceito de *distribuição*, passando a relacionar tal termo a propostas mais educativas e engajadas socialmente.

## **Cinema e educação em direitos humanos: um encontro necessário**

Alexandre Silva Guerreiro

O caminho percorrido a partir da junção entre cinema e educação tem orientado inúmeras reflexões e experiências nos últimos anos. Os direitos humanos aparecem, dentro desse cenário, abrindo novas e importantes veredas. Há indagações próprias que surgem da relação entre cinema e educação, bem como da união da educação com os direitos humanos. Nesse sentido, pensar a partir da tríade cinema-educação-direitos humanos sinaliza um encontro necessário e propulsor de abordagens que levem em conta nossas práticas pedagógicas. Este estudo propõe uma reflexão sobre esse encontro investigando seu alcance sobre as noções de curadoria educativa (VERGARA, 2018) e de formação docente (CANDAU; SCAVINO, 2013). Conclui-se que, a partir da interseção entre cinema, educação e direitos humanos, amparada nas noções de curadoria educativa e de formação docente, a aproximação entre teoria e prática é fundamental para se pensar sobre esse encontro necessário na contemporaneidade.

## **1968: Paulo Emílio, o diabo solto, a tolice e os incentivos**

Adriana Fresquet

Neste trabalho pretendo enfatizar a força pedagógica do discurso do professor Paulo Emílio que se fazia aparecer inclusive nos textos jornalísticos. Hoje falamos de ambiências de aprendizagens e ele já fazia do jornal uma sala de aula. De sua trajetória como crítico e

ensaísta de profundo compromisso sócio-político, trago aqui três fragmentos de textos de 1968, como mero pretexto para expor sua lucidez pedagógica, inclusive, fora do contexto acadêmico. Seus textos, recortados pela relação aleatória do ano, estabelecem uma relação política e educativa com a história do cinema brasileiro.

## PARTE 3

### **Concepções, estéticas e investigação**

---

#### **A experiência estética: uma proposta para o campo do cinema- educação**

Eliany Salvatierra

Qual é o papel do cinema-educação na educação? A partir dessa pergunta, inicia-se uma pesquisa que tem como objetivo refletir sobre o papel do cinema e do audiovisual em processos educativos. Durante a pesquisa, questiona-se se o cinema e o audiovisual na educação tem a função de ensinar ou de orientar para a leitura crítica de produções cinematográficas e audiovisuais. Ou, em uma perspectiva mais recente: se a produção, através dos aparatos tecnológicos – câmeras, celulares e computadores – é a principal contribuição do campo do cinema e do audiovisual na educação. Para refletir sobre o ensino do cinema e do audiovisual na educação, estudamos a experiência estética como referência teórica, buscando na filosofia de Mikel Duffenne em *Estética e Filosofia*, fundamentos para a nossa questão-

problema: refletir sobre o papel do cinema e do audiovisual na educação, já que existe uma crescente demanda de projetos e cursos nessa área. Esperamos que o presente texto possa contribuir com a formação de educadores audiovisuais.

### **A arte de domar cavalos em filmes**

Gustavo Jardim

Neste artigo analisamos a relação entre os mecanismos cinematográficos e as formas do pensamento para debater o uso do cinema na educação. Adotamos quatro figuras do tempo a serem exploradas a partir de imagens de cavalos capturados em filmes, relacionando filosofia, cinema e aprendizado. A investigação procura apontar implicações éticas, estéticas e políticas no uso do tempo como matéria-prima na educação.

### **Saber que o outro me pensa: comentários sobre estética e política do documentário e educação**

Isaac Pipano

O artigo procura lançar algumas pistas em torno das posições que ocupam os sujeitos no documentário brasileiro moderno e seus desdobramentos contemporâneos. Para tanto, a produção dessas imagens é entendida com sentido próprio à educação e à circulação do saber, sem se tratar necessariamente de um cinema com fins exclusivamente educativos ou pedagógicos. Como se fosse possível, a qualquer cena do documentário, compreendê-la como um problema geral da educação, ao imaginarmos os lugares desejados às pessoas

que fazem as imagens, as que veem, as que impregnam seus corpos e vozes nas telas e as formas de produção do saber entre as partes.

### ***O Parque*, um ponto de inflexão na relação entre cinema e educação no século 20 e a transformação do estatuto do observador**

Marcio Blanco

Este artigo propõe analisar um ponto de inflexão na relação entre cinema e educação no século 20, relacionando-o à transformação do estatuto do observador entre dois momentos históricos da inserção do cinema na escola. Na década de 1930 o cinema educativo situa o aluno como mero receptor de conhecimentos que já estão dados e são anteriores à sua experiência visual como observador. Na década de 1960 a realização de *O Parque* (1964), resultado do encontro entre integrantes do Cinema Novo e alunos de uma escola pública do Rio de Janeiro, marca o momento onde o aluno sai do papel de mero observador passivo de filmes na escola e passa a gerar conhecimento por meio da criação de imagens e sons ligados à sua experiência de vida.

## **Trajatória de pesquisa sobre cinema e educação por meio do conceito de endereçamento**

Luiz Augusto Rezende

Este artigo apresenta uma linha de pesquisa sobre Cinema e Educação que trabalha com os conceitos de endereçamento e reendereçamento, evidenciando especialmente a evolução do seu quadro teórico nos últimos anos. São apresentadas as concepções de tecnologia, de sujeito e de recepção que orientam as investigações. Os conceitos de endereçamento e reendereçamento são apresentados de forma a destacar suas relações com o uso de filmes e vídeos na educação. Ao final são apresentados alguns resultados de pesquisas que trabalharam com os conceitos de endereçamento e/ou reendereçamento na Educação.



## **SOBRE OS AUTORES**

---

### **Adriana Fresquet**

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Coordena o Grupo CINEAD/LECAV (Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual), onde desenvolve junto com uma equipe de colegas e estudantes os projetos de pesquisa "Currículo e Linguagem Cinematográfica no Ensino Básico" e "Políticas e pedagogias que vinculam cinema e educação na escola" e o Programa Extensão CINEAD "Cinema para Aprender e Desaprender". Articula e diversifica experiências de introdução ao cinema em parceria com a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o MAM-Rio, escolas públicas e as alas pediátrica e geriátrica do Hospital Universitário. Foi uma das professoras fundadoras da Rede KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual e participou do grupo de trabalho para a regulamentação da Lei 13006-14.

### **Alexandre Silva Guerreiro**

Doutor em Comunicação pelo PPGCOM/UFF, com pós-doutorado em Educação pela FE/UFRJ, no qual desenvolveu a pesquisa "Cinema Afirmativo: alteridade, educação e direitos humanos". Mestre em Comunicação pelo PPGCOM/UFF. Bacharel e Licenciado em História pela UERJ e Bacharel em Comunicação Social (Cinema) pela UFF. Atualmente, é Professor Docente I de História e Filosofia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

### **Álvaro Renan José de Brito Alves**

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pesquisa voltada

para práticas ensaísticas no encontro entre Cinema e Educação. Pesquisador do Laboratório de Experiência, Visualidade e Educação (LEVE/UFPE). Formado em Cinema e Audiovisual e Mestre em Comunicação, também pela UFPE.

### **Ana Paula Nunes**

Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas – UFBA (2016), tendo realizado Doutorado Sanduíche na Universidade do Algarve, Portugal (2014). Mestre e graduada em Comunicação/Cinema pela UFF. Atualmente é Professora Adjunta do Curso de Cinema e Audiovisual da UFRB, onde também é tutora do PET Cinema e fundadora do Grupo de Pesquisa “Quadro a Quadro - projetando ideias, refletindo imagens”, atuando em Cinema e Educação. É idealizadora e coordenadora da Mostra de Cinema Infanto-juvenil de Cachoeira - ManduCA.

### **Cesar Leite**

Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002), Pós Doutorado pela FLACSO Argentina em 2008 e pela Universidade Complutense de Madrid (2012), e Livre Docência pela UNESP em 2011. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista e foi Professor Visitante na Universidade Católica de Leuven - Bélgica em 2011. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, infância, experiência, linguagem e ensino e aprendizagem, produção imagética e cinema.

### **Cíntia Langie**

Realizadora audiovisual e professora adjunta dos cursos de Cinema e Audiovisual e Cinema de Animação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Possui graduação em Jornalismo (PUCRS, 2003), mestrado em Comunicação Social com ênfase em Cinema (PUCRS, 2006) e doutorado em Educação com ênfase em difusão do cinema brasileiro em universidades (UFPel, 2020, com doutorado sanduíche no PPGCINE UFF). Coordena o Cine UPel, sala universitária digital, onde também é curadora.

### **Eliany Salvatierra Machado**

Professora Doutora do Departamento de Cinema e Vídeo e do Programa de Pós-Graduação - PPGCine da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi professora na Educação Básica, pesquisadora no campo da epistemologia da Comunicação e da Educomunicação. Atualmente trabalha com a Educação Audiovisual.

### **Fábio José Paz da Rosa**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação, Especialista em Organização Curricular e Prática Docente e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, é professor auxiliar da Universidade Estácio de Sá (UNESA) na Licenciatura em Pedagogia. Coordenador do GINCF: Grupo de Estudos em Intelectualidade Negra, Currículo e Formação docente.

### **Fernanda Omelczuk**

Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação - DECED - da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Membro

do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI). Coordenadora do projeto de Pesquisa e Extensão Educação, Cinemas, outros territórios. Foi coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia, com o subtema Cinema na Escola (2017-2019). Membro da Rede KINO (Rede Latino Americana de Educação, Cinema e Audiovisual).

### **Fórum Nicarágua**

O Fórum Nicarágua é um coletivo aberto dedicado à performance, educação, clínica e pesquisas que envolvem, sobretudo, o campo das imagens e as formas de vida. A cada trabalho, uma nova formação. Nesse texto, o grupo tem forte ligação com o Lab. Kumã de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som -UFF.

### **Gustavo Jardim**

Realizador audiovisual e educador. Diretor do filme “A Noite Através”, lançado em 2020, entre outros curtas e média-metragens disponíveis online. Desenvolve programas artístico-pedagógicos em escolas públicas e em territórios de resistência cultural. Mestre em Cinema e Educação pela FAE/UFMG. Doutorando em Comunicação Social pela FAFICH/UFMG, em parceria com a Universidade de Chicago. É integrante do grupo de pesquisa Poéticas da Experiência (UFMG), do projeto Coletivo de Cinema, em Belo Horizonte; e do Chicago Arts Partnerships for Education.

### **Isaac Pipano**

Doutor em Comunicação (UFF) e professor de Teorias do Cinema na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). É um dos idealizadores do *Inventar com a Diferença: cinema, educação e direitos humanos* e integra a equipe do programa *Semente Cinematográfica* especializado

em educação audiovisual. Atua desde 2010 como educador em programas de formação audiovisual em espaços formais e não-formais de ensino para a rede básica, no ensino superior e técnico. É coautor do livro *Cinema de Brincar* e prepara a publicação de sua tese *Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens*.

### **Karine Joulie Martins**

Bacharel em Cinema e Mestre e doutoranda em Educação (PPGE/UFSC), pesquisa possibilidades de interlocução entre as duas áreas. É produtora cultural e educadora audiovisual. Desenvolve oficinas e projetos de formação de professores da educação básica para o trabalho com cinema, como “Cinema na escola: construindo espaços de cidadania”, realizado na Grande Florianópolis (2016-2017). Também atua na curadoria, programação e mediação de cineclubes e na realização de mostras de cinema voltados para infância, educação e direitos humanos.

### **Luís Flores**

Doutorando em Cinema no PPGCOM/UFMG, com tese sobre o cineasta Harun Farocki. Mestre em Cinema pelo PPGArtes/UFMG. Atua como professor, curador e pesquisador de cinema, além de ensaísta e tradutor. Organizou as retrospectivas da cineasta vietnamita Trinh T. Minh-ha e do cineasta cambojano Rithy Panh no Brasil. Foi curador do Festival Internacional de Curtas de Belo Horizonte, do [forumdoc.bh](http://forumdoc.bh) e da Lona – Mostra Cinemas e Territórios. É coordenador de curadoria do CineCipó – Festival do Filme Insurgente. Foi professor do Núcleo de Produção Digital de Belo Horizonte. Desde 2019, desenvolve o programa Brincadeiras de Cinema com Crianças.

### **Luiz Augusto Rezende**

Professor Associado II do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ) e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual (UFF). É Coordenador do Laboratório de Vídeo Educativo do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde (UFRJ), e Bolsista de Produtividade do CNPq (nível 2). Possui graduação em Cinema (UFF), mestrado e doutorado em Comunicação e Cultura (UFRJ), e Pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Chile. Coordenou e participou de diversas equipes de pesquisa, com financiamentos de agências de fomento brasileiras e estrangeiras (CNPq, CAPES, FAPERJ, European Commission).

### **Marcio Blanco**

Pesquisador, professor, cineasta e produtor cultural. Doutor em Comunicação na linha de Tecnologias e Cultura pela UERJ. É Diretor da Associação Imaginário Digital que realiza, entre outros projetos, o Festival Visões Periféricas; o Na Real\_Virtual, seminário sobre documentário brasileiro contemporâneo e o Visões Lab, laboratório de desenvolvimento de projetos audiovisuais. Possui experiência na área de direção, roteiro, produção audiovisual para cinema e televisão. Trabalhou na formulação e execução de políticas públicas na área de audiovisual, cultura digital e saúde do trabalhador.

## **PARECERISTAS**

Alan Victor Pimenta  
(UFSCar)

Alexandre Ferreira de Mendonça  
(UFRJ)

Americo de Araujo Pastor Junior  
(UFRJ)

Ana Lúcia Nunes de Sousa  
(UFRJ)

Cintya Regina Ribeiro  
(USP)

Gilka Girardello  
(UFSC)

Giovana Scareli  
(UFSJ)

José Euzébio do Aragão  
(UNESP)

Luciano Bedin  
(UFRGS)

Marcus Vinicius Pereira  
(IFRJ)

Mariana Brasil Ramos  
(UFSC)

Monica Fantin  
(UFSC)

Rita Marcia Furtado  
(UFG)

Rosália Duarte  
(Puc-Rio)

Rosana Fernandes  
(UFRGS)

Teresa Rego Gonçalves  
(UFRJ)

Valeska Fortes  
(UFSM)

Wagner Gonçalves Bastos  
(UERJ)





