

CINEMA, INFÂNCIA E ESCOLA: NOVOS OLHARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Gisela Pascale Camargo Leite¹

Graziele Rodrigues Pereira²

Irene de Barcelos Alves³

Maira Norton⁴

Marina Rodrigues de Oliveira⁵

Marina Tarnowski Fasanello⁶

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a

Criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona

para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer

Nascimentos –

O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros

Pensar o cinema como uma experiência dentro do universo escolar é reconhecer que, antes mesmo de sua entrada nesse ambiente pedagógico institucionalizado, ele já possui uma potência pedagógica, para além da intencionalidade dos cineastas e de todo o sistema de produção e distribuição. De algum modo todas as instancias culturais “estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2003, p.139). Essa abordagem inspira-se nos Estudos Culturais, que concebem as diversas formas de conhecimento como equiparadas. De acordo com o autor,

não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o

¹ Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, giselapcl@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Biofísica UFRJ, pereira.graziele@ig.com.br

³ Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, irenebarcelos@terra.com.br

⁴ Mestranda Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte da UFF, maira_norton@yahoo.com.br

⁵ Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, marinarodrigues_1@yahoo.com.br

⁶ Arte educadora, Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, mfasanello@hotmail.com

conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. [...] Ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder. Em outras palavras, ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social. [...] Num mundo social e cultural cada vez mais complexo, num mundo em que as questões da diferença de identidade se tornam cada vez mais centrais, é de se esperar que o foco dos Estudos Culturais possa encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre currículo. (SILVA 2009. p. 136)

Em nosso cotidiano, currículos culturais estão em andamento dentro e fora das instituições educacionais. Diferentemente do currículo acadêmico e escolar, se apresentam de maneira mais sedutora e irresistível, pois apelam para a emoção, a fantasia e a imaginação. De forma envolvente, essas pedagogias vão impregnando sua presença nas vidas de jovens e crianças.

Na maioria das vezes, a pedagogia dessas formas “culturais” encontra-se estruturada a partir de dinâmicas próprias, que envolvem forças comerciais, políticas e culturais, respaldadas por recursos econômicos e tecnológicos. Entretanto, as análises culturais enxergam na cultura um território de tensões onde duelam forças hegemônicas e manifestações subversivas de grupos de resistência. Os diferentes textos (ou quase texturas) culturais emergem como produtos do processo e carregam variados significados negociados e fixados a partir desse jogo de forças.

Ao tratar da experiência do cinema dentro da escola, Alain Bergala⁷ defende a importância desse espaço num movimento de “resistência”, que possibilite o acesso dos educandos aos filmes produzidos fora do grande circuito.

Com o desenvolvimento das sociedades capitalistas, onde tudo se torna mercadoria, passível de compra e venda, o cinema como arte transita entre o limite da resistência e do consumo imediato e efêmero. Utiliza-se cada vez mais frequentemente o critério da pura emoção ou do prazer “avulso”, como diz Bergala (2008), que reduz a relação com a arte a um consumo sem restos, que renega o caminho percorrido, fragmentando a obra de arte no tempo e no espaço. Essa é uma possível interface entre cultura e escola: indagar o que faz com que algo seja aceito pela sociedade, associando cultura ao processo de significação de algo que está sendo tecido.

Para Bakhtin (2003), a percepção artística é substituída pelo sonho. No mundo do sonho, “eu não vejo a mim mesmo, eu me vivencio de dentro” (p. 26). O que é imaginado resulta da impressão produzida pela minha imagem externa sobre os outros. Quando sonhamos, nós, enquanto personagens centrais, não estamos externamente expressos: vivenciamos o sonho de dentro.

⁷ Bergala, ao participar como conselheiro do Projeto de Educação Artística e de Ação Cultural na Educação Nacional, do Ministério da Educação, na gestão de Jack Lang, na França, em 2000, desenvolveu uma experiência revolucionária. Sua proposta se distinguiu de outras abordagens ao optar por não enclausurar a experiência do cinema na escola a uma lógica disciplinar, distinguindo-a das disciplinas artísticas tradicionais, como a educação artística, entendendo esse encontro dos educandos com o cinema como o encontro com a arte. Pois, segundo Bergala (2008), “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso” (p.31).

Na obra de arte, ao contrário, todos os personagens estão igualmente expressos em um plano pictórico. Uma apreciação efêmera e superficial da arte leva o espectador a comportar-se tal como num sonho, concentrando-se na personagem com a qual se identifica mais, abstraindo sua construção técnica e, conseqüentemente, vivenciando a vida dela, como se ele mesmo fosse o herói da história.

Como manifesto de criação e estratégia pedagógica em contrapartida às “[...] mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente “obrigatórias”, Bergala (2008, pp. 32-33) sugere uma nova maneira de analisar os filmes, diferente da análise clássica que pensa o filme como um objeto acabado e que tem como objetivo lê-lo, tentando decodificar o que está na tela. Mas levar o cinema à escola sem fazer a experiência da passagem ao ato ainda carece da potência que essa vivência escolar pode imprimir ao encontro da infância com a arte cinematográfica.

O encontro com o filme no cinema, tal como garantido por dispositivos como “Escola e cinema”, “Colégio no Cinema” e “Secundaristas no cinema”, é indispensável. Mas, se a Educação nacional pretende realmente conduzir uma política do cinema no sistema escolar, não pode se contentar com isso. [...] Nenhuma política séria do cinema na escola teria a chance de ser eficaz sem que os filmes estejam permanentemente presentes na escola, assim como os livros. (BERGALA, 2008, p. 101)

A pedagogia da criação – a passagem ao ato

A pedagogia da criação, proposta por Bergala, está relacionada à ideia de ampliação da imaginação do educando através da valorização do processo criativo. A criatividade do educando pode ser desenvolvida não apenas na realização dos filmes, mas também na análise fílmica. De acordo com Fernão Pessoa Ramos, colocando o cinema antes de tudo como uma “forma narrativa” que envolve imagens em movimentos e sons, o objetivo dessa educação deve ser o abandono dos níveis mais imediatos de conteúdo. Em função do movimento contínuo, e da ampla quantidade de elementos que marcam a estilística cinematográfica, analisar exige uma verdadeira educação do olhar. (2010, p. 163)

Este não é o momento de discutir a polêmica expressão de “educação” do olhar, mas ela pode trazer várias reflexões sobre as possibilidades de sensibilizar o olhar, criar o hábito de ver, ver e ouvir, sentir e pensar centrado em si mesmo junto ao outro, em silêncio, etc.



Figura 1: Sessão de cinema-debate com alunos de Ensino Médio do CAP-UFRJ, visando a uma experiência estética do cinema em parceria com a aula de literatura e uma aproximação à análise crítica e criativa do filme.

Na análise criativa de Bergala, o filme é visto a partir das escolhas feitas pelo diretor e serve como ponto de partida para o educando imaginar quais seriam as outras possibilidades que não foram eleitas. Ou seja, imaginar um retorno ao momento anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as escolhas simultâneas que se colocavam para o cineasta estavam atingindo o ponto de decisão. (2008, p. 129)

Essa educação não tem como finalidade a análise em si, mas a possibilidade de compreender o processo criativo do diretor. O exercício de assistir a um filme e perceber suas não-escolhas amplia o olhar do espectador, que muitas vezes sente dificuldade de imaginar para além daquilo que se apresenta na tela.

Jean-Claude Carriere discorre sobre a questão da imaginação do espectador de cinema comparada com a do público de teatro. “Toda a inteligência da plateia se concentra no filme em si, não na maneira como o filme foi realizado” (2006, p.148). A realidade no cinema, diferente do teatro, é percebida como verdadeira. A ilusão de movimento produzida pela sequência de fotogramas é tão persuasiva que muitas vezes ficamos hipnotizados, esquecemos de nós mesmos e mergulhamos por completo naquela representação. O cinema se funda nessa ideia de ilusão.

Todas as articulações, toda a informação necessária injetada enquanto o trabalho se desenvolvia, estão agora incorporadas à própria ação. O material de construção se dissolveu. [...] Estamos em presença do triunfo daquilo que não é mais visto. (CARRIERE, 2006, pp. 148-149)

O teatro também é baseado na ilusão, só que não faz segredo disso. A liberdade em relação aos seus truques e o descompromisso em representar o real possibilita muitas vezes evocar as fantasias e a imaginação da plateia. Carriere (2006) toma como exemplo uma cena teatral em que o ator diz ver elefantes sangrando. O público não procura pelos elefantes dentro do teatro: “ele os vê, se tudo correr bem, em algum lugar dentro de si. Eles aparecem independentemente de

qualquer contexto realista. [...] No cinema, a imaginação fica menos alerta, mais passiva. Ela acredita e confia na técnica.” (p. 73)

Bergala afirma que o espectador age inconscientemente como “vítima” da ilusão de realidade do cinema e que essa “suspensão da descrença” é um elemento essencial do prazer do filme, até mesmo para os analistas e críticos. As crianças transitam facilmente por esse mundo de ilusão. Elas preferem num primeiro momento preservar seu estado de crença, desfrutar do prazer do espectador a perceber as escolhas feitas pelo diretor. Bergala sinaliza que o prazer infantil de quebrar o brinquedo para descobrir como funciona, se apropriando dele ao separar suas peças e remontá-las criando novas relações, só aparecerá mais tarde no cinema. “Mas muito rápido, com um pouco de treino, o prazer de compreender participa do prazer do filme, (que) é tão efetivo e gratificante quanto o prazer supostamente ‘inocente’ do puro consumo.” (2008, p.132)

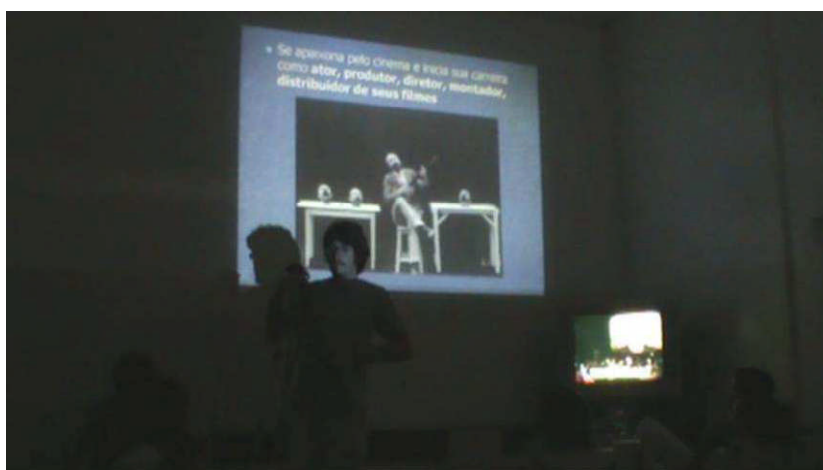


Figura 2: Aula sobre “ilusão de realidade”, introduzindo brevemente Georges Méliès e vivenciando algumas de suas práticas, na Escola de Cinema do CAp UFRJ.

Para Bergala, o que é decisivo não é nem mesmo o saber do professor sobre cinema, mas a maneira como ele se apropria de seu objeto. Pela experiência pessoal de ter o cinema marcando sua vida desde a infância, ele considera essa fase como condição essencial de encantamento de prazer no cinema.. Bergala tem como principal objetivo convencer as pessoas que estiverem dispostas a abrirem-se à outra forma de estar presente na relação pedagógica de diálogo com os alunos. Retomando uma expressão criada por Serge Daney, Bergala se apropria do conceito de “passador”,⁸ “alguém que acompanha aqueles que ele deve conduzir e “fazer passar”, correndo os mesmo riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável” (2008, p.57).

Quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar “passador”, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a

⁸ Bergala ressalta em nota que esse termo foi inventado por Daney na acepção de agente de transmissão. Além de Daney, Bergala cita outros grandes pensadores influentes da França que também foram “passadores”, como André Bazin, Henri Angel, Jean Douchet, Philippe Arnaud, Alain Philippon.

partir de outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte. [...] É essa a diferença entre ensinamentos artísticos e a educação artística, entre ensino e iniciação. (BERGALA, 2008 p. 65)

Considerando a estrutura de uma sala de aula e o tempo de uma aula, Bergala propõe que os professores trabalhem com fragmentos postos em relação. Ao passar apenas trechos de filmes, viabiliza-se uma análise criativa da disposição de todos os elementos cinematográficos em cada enquadramento e os vários possíveis pontos de vista. Essa análise tem como objetivo a passagem ao ato. O beneficiário dessa "transferência" de exibição de imagens poderá fazer parte de outra fruição menos encenada, não só aproximando do "real", mas de um real em transformação, a ser indagado e percebido como construção social.

A escola deve aceitar que o processo leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e os modos de funcionamento de entretenimento, mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma, por uma lenta impregnação, para a qual é preciso simplesmente criar as melhores condições possíveis. A ideia de espectador-criador é uma ideia forte e pouco familiar à escola, que tem tendência a passar um pouco rápido à análise, sem deixar à obra o tempo de devolver suas ressonâncias e de se revelar a cada um segundo sua sensibilidade. (2008, p. 65)

A dificuldade inicial em introduzir uma análise da criação não está apenas na questão da quebra do prazer ilusório. No documentário chileno de Ignacio Agüero (1988) *Cien niños esperando el tren*, tal temática é bastante explorada pela professora de cinema Alicia ao se utilizar de várias estratégias pedagógicas para romper essa barreira: inicia seu curso desvendando os segredos da ilusão da imagem. A partir de exercícios em que as crianças montam os fotogramas e criam a ilusão do movimento ao girá-los, Alicia despertou de imediato nas crianças a curiosidade de desvendar os truques do cinema.

No filme, as crianças experimentam o momento mágico da filmagem com uma câmera de madeira que não grava. Não é apenas uma simulação, todos estão tão envolvidos e contagiados pela imaginação que parecem acreditar na magia dessa vivência. O exercício, bastante lúdico, traz em si a essência do cinema, na qual a realidade e o faz-de-conta se fundem por completo. Um espectador mais distraído poderia até passar despercebido por essa cena e nem reparar que a câmera não era de verdade, tamanha a realidade da imaginação dos educandos.

Ao trazer para as telas a oficina de cinema proposta pela professora Alicia, o documentário de Ignacio Agüero, além de abordar um período de despertar da sociedade chilena, após anos de regime ditatorial, tem seu principal enfoque na importância social da experiência artística. Mostra como o cinema é capaz de promover um encontro criativo, que amplia o olhar das crianças.

Nas palavras da professora, as crianças das escolas públicas, vivendo constantes problemas econômicos, seriam as que mais sofreriam com a perda da imaginação, com sua criatividade sem possibilidade de se expressar. A experiência da oficina de cinema acompanhou o despertar dessa imaginação adormecida. Nessa obra, podemos perceber como a experiência do cinema amplia o processo de aprendizagem. Atividades que trabalham os diferentes planos de enquadramento de imagens revelam uma multiplicidade de pontos de vista.

A construção da narrativa cinematográfica, ao se desenvolver a partir de sequências, estabelece uma relação com os capítulos de uma obra literária, tanto na sua estrutura como nas escolhas dos diversos gêneros textuais. A oportunidade de filmar no contexto escolar é por vezes a primeira iniciação prática na arte cinematográfica. Os alunos estão mais habituados a pensar as não-escolhas na escrita literária, por exemplo, do que no cinema. Isso acontece porque a maioria das pessoas já escreveu um texto e sabe como funciona a criação nessa área, conhece os caprichos específicos dessa linguagem. As pessoas estão mais familiarizadas, assim, a se colocar no lugar do realizador e reconstituir seu processo de criação.

Nessa etapa de produção prática se completa a análise criativa, resultando numa ampla experiência da criação, proposta por Bergala na sua na pedagogia da criação. A passagem ao ato – como ele denomina esta prática – é fundamental para o aprendizado. “Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida”(2008, p.171).

O ato de filmar, olhar pelo visor da câmera e enxergar o mundo através de um novo enquadramento, é completamente transformador. Esse momento deve ser respeitado e acompanhado em sua liberdade criativa, endereçando o olhar e correndo o risco de aprender junto. Muitas vezes, o professor acaba dirigindo a cena e impedindo que o aluno faça sua própria escolha, preocupado com o resultado que será apresentado aos pais, professores e diretores na festa de fim de ano da escola, por exemplo. Mas essa escolha, livre, precisa ser confrontada com alguns critérios, que partem dos limites da proposta do exercício de filmagem através, preferencialmente, de perguntas.

Na Escolinha de Cinema do CAP-UFRJ, por exemplo, em todo exercício é trabalhado habitualmente em “categorias” que constituem limites para a criação. Esses limites dão asas à criatividade e impedem que o formato clichê absorvido da televisão se reproduza automaticamente em cada filmagem. Se as categorias para trabalhar são “o sentimento de solidão”, “a cor cinza” e um “enquadramento não convencional”, é possível que o professor consiga, ainda, respeitando a escolha do aluno, sugerir o pensamento de algumas alternativas ou dispor os elementos para serem filmados de maneira a ampliar o horizonte de possibilidades.

Imaginemos que a proposta de um aluno seja filmar um menino com expressão de tristeza ou chorando com uma parede cinza de fundo.

Mas é necessário abrir esse horizonte para novas possibilidades que os elementos da linguagem permitem multiplicar. Isso não significa necessariamente restringir sua liberdade de escolha. Algumas perguntas podem endereçar o olhar. A forma de perguntar e sugerir é fundamental.



Figura 3: Aula de movimento de câmera da Escola de Cinema do CAP-UFRJ com exercícios sobre “pontos de vista”, baseado na proposta de Alain Bergala.

Por exemplo, se o professor perguntar “de que outros modos você poderia enquadrar esse plano?”. Essa pode ser uma pergunta funcional, para fazer o aluno pensar em outros modos de enquadramento sem necessariamente filmar o menino focando o rosto triste. Até porque a tristeza do menino pode indicar solidão, sim, mas não exclusivamente. Perguntar “a que distância poderíamos filmar esse plano?” pode fazer o aluno pensar também em subir no último andar e filmar um aluno sozinho no pátio da escola, provocando um sentimento de solidão com força e intensidade contundentes pelo vazio do pátio, por exemplo.

O professor não precisa, nem deve, dizer de onde filmar; a pergunta pode fazer refletir e mudar a escolha, ou ratificar a mesma. Respeitar a escolha final do aluno será fundamental, mas pelo menos ter-se-á ensaiado uma forma de ampliar as possibilidades de escolha que poderão ser aproveitadas até em outros exercícios. A criação não pode ser submetida a regras da comunicação e/ou apenas do entretenimento, não pode ser adequada ao que agrada mais. Deve, ao contrário, manter sempre uma dose de enigma e estranhamento, correndo por vezes o risco do fracasso.



Figura 4: Processo de criação dos alunos da escola de Cinema do CAp-UFRJ capturando imagens na hora do recreio para montagem do filme *Quando olhamos* (2010), com inspiração de infâncias, sorrisos e texturas do poeta Bartolomeu Campos de Queirós.

Na visão de Daney (1976), entretanto, em toda pedagogia há valores, conteúdos positivos a serem passados. Desse modo, o discurso muda de mãos. Como crítico de cinema, Daney elege o cinema de Jean-Luc Godard para falar de pedagogia a qual denomina pedagogia godardiana. Para Daney “o cinema de Godard é uma dolorosa meditação sobre o tema da restituição ou melhor, da **reparação**” (p. 89). Em suas palavras, reparar é de algum modo entregar as imagens e os sons àqueles dos quais eles foram extraídas. Ou seja, engajá-los a produzir suas próprias imagens e sons. Nessa perspectiva, a escola promove um gesto para questionar, criticar, rever seus próprios conceitos e valores. Para Bergala, a cultura artística

só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da obra de arte. Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e aos sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato formadores. (2008, p. 97)

Na perspectiva da aprendizagem com o cinema há três tempos: *aprender, desaprender e reaprender* (Fresquet, 2007, 2008). Essa abordagem pedagógica torna possível um desaprender supondo um reaprender pela simultânea capacidade que o cinema tem de produzir sentidos, emoções, memória, entendimento e movimento no tempo e espaço. Desaprender, sobretudo, em relação aos valores que as instâncias culturais socializam e a escola media reproduzindo um ciclo vicioso: “é uma forma de não outorgar-lhes mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse” (2007, p. 49).

É importante não perder de vista que o objetivo maior desse tipo de proposta pedagógica é a experiência criativa e não o filme-produto. Para que o exercício seja proveitoso não pode haver um confisco do ato de criação. Como afirma Bertolucci:

[...] um diretor pode expressar ainda melhor suas fantasias se for capaz de estimular a criatividade de todos aqueles que o cercam. (...) A película é muito mais sensível do que o que está escrito no rótulo da caixa e não registra apenas o que está diante da câmera, mas tudo o que está em torno dela. (2006, p.153)

Apresentar à comunidade escolar o processo e os produtos trabalhados ao longo do curso é uma prática comum e pode ser proveitosa se valorizar o próprio processo de aprendizagem. Dentro da pedagogia da criação, a ideia de processo é central. Ela está presente nas diversas fases, na análise criativa entendendo o processo de criação do diretor, na passagem ao ato com o processo de realização do filme e, por fim, na exibição dos exercícios. Observar como cada matéria se comporta no tempo e valorizar os seus processos permite ao educando desenvolver um olhar mais sensível, que o ajudará a se posicionar diante das urgências do mundo contemporâneo. A experiência do cinema deve transformar não apenas imagem gravada na película ou no cartão de memória, mas principalmente a imagem gravada em cada retina.

O cinema pelo olhar da criança e a criança pelas lentes do cinema

De acordo com Teixeira, Larrosa e Lopes (2006), o cinema é capaz de dar ao visível as qualidades perceptivas ou emocionais de uma criança; ele nos coloca cara a cara com o tempo da infância, primeiro com o tempo dela e, segundo, com seu comportamento. Nesse sentido, o que viria a ser, então, o elemento determinante no cinema, seria o gesto capturado em seu tempo, e não a imagem. Nessa lógica, os autores são levados ao pensamento de Giorgio Agamben (2001), para quem a escritura do gesto reanima os instantes que ficariam condensados em uma fotografia ou pintura e, portanto, esse seria o elemento determinante do cinema. Se a infância se cala em seus gestos, naquilo que não pode ser dito, o cinema tem essa capacidade de nos dar a imagem desses gestos sem significados, desse silêncio do olhar da infância.

Ainda segundo esses autores, pelo cinema podemos desnaturalizar o nosso olhar e aprender a olhar com olhos de criança. Esta ideia dialoga em sintonia com a hipótese de Fresquet (2008) quando pensa uma forma de relação entre cinema e educação. Para a autora não é apenas possível *aprender* com o cinema, mas, especialmente, *desaprender* restaurando formas de olhar, pensar e sentir, e *reaprender* lembrando e imaginando outros futuros. E, nesse caso, é a criança quem ensina o adulto a olhar as coisas como pela primeira vez, sem os hábitos do olhar constituído. Trata-se quase de um exercício de rejuvenescimento dos modos de ver, ser e estar no mundo. Essa primeira vez remete ao pensamento de Benjamin (2002, p. 102) sobre a essência do brincar: “[...] não se trata de um ‘fazer como’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito.”

O encantamento como condição essencial na educação básica

Benjamin (2002) critica a educação que reprime a fantasia infantil e o desejo de expressão, principal abertura para o horizonte da felicidade. Para o autor, as alegorias e as imagens são conceitos, dimensões fundamentais da realidade que não podem ser ditas ou articuladas logicamente para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, por meio de uma compreensão ao mesmo tempo racional e afetiva. A criança precisa ter a liberdade de fazer suas próprias escolhas, de imaginar, sentir, criar. O autor ainda menciona em alguns momentos o pedantismo do adulto em relação ao gosto da criança. Em seu texto *A experiência*, o autor mostra como a sabedoria adulta acaba muitas vezes tolhendo a inexperiência tão sadia e necessária à infância. Em *Canteiro de obra*, Benjamin fala da reordenação criativa dos objetos adultos pela criança na busca da construção de um mundo mais seu.

Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhados em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer, entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. (p.104)

Dessa forma, não podemos nem devemos desconsiderar a ação social das crianças sobre o mundo em que vivem, é um equívoco enxergá-las como meros aprendizes passivos da cultura à sua volta. Devemos, sim, reconhecê-las como sujeitos ativos que participam das rotinas culturais ofertadas e impostas pelo ambiente social, capazes de se apropriarem de seus elementos, (re)significando-os e contribuindo para a produção cultural. As culturas infantis emergem no processo de interação da criança com os adultos e seus pares, criando suas formas singulares de compreensão e ação sobre a realidade, atribuindo sentidos particulares ao mundo em que vivem. Portanto, não podemos considerar as culturas infantis como algo estático e preexistente às crianças, muito pelo contrário, elas se constituem a partir da interação coletiva, na medida em que compartilham uma experiência social.

Vale ressaltar a contribuição de Wim Wenders no que se refere à infância (Teixeira, Larrosa, Lopes, 2006). Mais do que entender a criança como um sujeito ativo que apreende e recria significados, o cineasta destaca o quanto seu olhar pode nos ensinar. A criança é ainda capaz de se surpreender. Seu olhar guarda algo de indisciplinado, livre de prejulgamentos, conclusões ou explicações. Por outro lado, o olhar do adulto normatiza, regula, classifica e conclui. Aprender a olhar com os olhos de criança, rejuvenescer nosso olhar, é buscar quase uma forma de purificá-lo, desfazendo-nos de nossa arrogância e preconceitos e, portanto, colocando-nos na posição de aprendiz.

Logo, ao invés de infantilizá-la, estabelecendo o que deve ou não ser feito, a experiência da passagem ao ato pode nos possibilitar esse encantamento inicial, que implica numa necessária revisão de conceitos. Esse rejuvenescer do olhar e do despertar para o outro pode ser verificado no documentário *Cien niños esperando el tren*, quando, numa exposição dos trabalhos das crianças, uma mãe surpresa relata: *“Isso é bom para as mães também, pois assim vão se dando conta de que as crianças não são bobas, especialmente aquelas que não acreditavam que elas têm capacidade para pensar e desenvolver-se como crianças, como pessoas.”*

A modo de créditos finais

O cinema na educação, quando nos reportamos à educação básica, precisa ir além de uma troca meramente instrumental. Quando o cinema entra na escola sob a hipótese de Bergala (2008), como uma experiência de alteridade máxima, promovendo a qualidade do encontro, ele tem a capacidade de propiciar momentos de liberdade e imaginação, essenciais para uma aproximação ao cinema como arte e para a promoção do ato como um gesto de criação.

De diversas maneiras, o cinema possibilita à criança uma reflexão sobre si mesma, de suas relações com o outro, com o mundo em que vive. A pedagogia da criação permite, em um processo complexo, que a criança reúna diversos elementos de sua experiência e os resuma em algo novo, com um novo significado. No processo de selecionar, interpretar e transformar esses elementos de sua experiência, a criança percebe e socializa como sente, vê e pensa. A experiência do cinema posiciona a criança como autora e realizadora de suas próprias produções cinematográficas. Suas escolhas narrativas e imagéticas constituem-se como uma experiência tão individual quanto social. Pois, ao organizar seus pares num processo criativo de expressão de seu mundo, constrói e partilha novos significados e formas de agir sobre o mesmo.

As possibilidades de pesquisar, de conhecer forma e ordem, de refletir, de construir novas relações que o cinema proporciona no espaço escolar não elencam nenhuma lista de prioridades no sistema educacional formal. Nele é priorizado o armazenamento de fragmentos de informação e a repetição dos mesmos. Nesse texto, temos tentado pensar outras formas de educação e de práticas de ensino do professor que não tem formação em cinema, arriscar alternativas e refletir sobre elas como possibilidades de criação, e não apenas como estratégias de desenvolvimento cognitivo ou de otimização da performance acadêmica. É hora de restaurar a vez dos sentidos no cotidiano escolar; isto já tem sido alertado por educadores e artistas de longa data:

O homem aprende através dos sentidos [...]. Assim o desenvolvimento da sensibilidade perceptual deve converter-se na parte mais importante do processo educativo. Quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior

será também a oportunidade de aprendizagem. (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, p. 69)

Acreditamos que desenvolver a sensibilidade perceptual pode vir a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem com um significado outro. O cinema tem infinitas chances de provocar os sentidos, porque quiçá uma de suas forças maiores seja a capacidade de afetação. O cinema nos toca. Pode produzir sentimentos, sensações como calafrios, e até passar cheiros e texturas pela sua capacidade de nos atingir como um todo e não como estímulo estritamente audiovisual. Mais uma razão para se pensar e discutir a relevância da arte na escola, nesse caso, do cinema como desencadeador de processos criativos e de autoconhecimento no âmbito da educação.

Evidencia-se, então, uma diferença entre cinema na sala de aula como mídia educativa e cinema enquanto gesto de criação. Acreditamos que uma das maiores preocupações e dificuldades em estabelecer outras fruições do cinema na escola seja a visão limitadora de que filmes servem apenas para passar conteúdo de disciplinas obrigatórias. A boa intenção da busca dos professores pelos novos formatos de aula, incluídos no “pacote” dos recursos tecnológicos e audiovisuais que se pretendem modernizadores da estrutura escolar, também pode levar ao risco de uma subutilização, reproduzindo sempre o mesmo ou recorrendo a manuais e técnicas. Entre outras questões, existe ainda um agravante em relação aos fins educativos da preocupação conservadora com a capacidade dos filmes de influenciar comportamentos e formar hábitos. A natureza do cinema perde-se nesses usos essencialmente funcionais e instrumentais.

Por fim, espera-se com essa reflexão contribuir para os estudos de currículo e linguagem na educação básica, visando propostas pedagógicas da presença do cinema na escola que viabilizem sua concepção de arte em outras fruições. Um cinema para além de um recurso que apenas cumpre um papel, por vezes substituindo até o próprio professor. Que sua abordagem seja mais ampla, na medida em que os sujeitos envolvidos se percebam não só como colaboradores mas também como elaboradores de conhecimentos num eterno devir. Que o exercício de ver e fazer cinema seja entendido como criação de novos pontos de vista e novas “cenas”, associado aos desafios que a educação básica encontra, sobretudo, na rede pública de ensino.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGALA, Alain. *A Hipótese – Cinema*. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: BookLink, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BERTOLUCCI, Bernardo. Bernardo Bertolucci In: TIRARD, Laurent. *Grandes diretores de cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CARRIERE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

DANEY, Serge. O therrorizado (Pedagogia godardiana). In: Daney *A rampa. Cahiers du cinema (1970-1982)*. Trad. Ismail Xavier. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

RAMOS, Fernão Pessoa. Estudos de Cinema na universidade brasileira. *Revista de Comunicação, Cultura e Política*, v.10, n.20, p 161 a 167, jan./jun. 2010.

FRESQUET, Adriana Mabel. *Imagens do Desaprender: Uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: BookLink, 2007.

_____. *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman*. UFRJ GT-16: Educação e Comunicação, ANPED, 2008.

LOWENFELD, V., BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 - 2009.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. O olhar da criança. In: _____ (Org.) *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-29.

VASCONCELLOS, Tânia de. *Reflexões sobre Infância e Cultura*. Niterói: EdUFF, 2008.

Filmografia

Cien niños esperando un tren. Diretor: Ignacio Agüero. Gênero: Documentario. Chile, 1988.

Figuras

Fotos de Gisela Pascale.

Fonte : Arquivo de imagens do grupo de pesquisa do CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender – PPGE/ UFRJ.