

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Carola Freire Saraiva

**CRIANÇAS E CINEMA NA ESCOLA:
ESPAÇOS PARA O PENSAMENTO E A IMAGINAÇÃO**

Porto Alegre

1º Semestre

2012

Carola Freire Saraiva

**CRIANÇAS E CINEMA NA ESCOLA:
ESPAÇOS PARA O PENSAMENTO E A IMAGINAÇÃO**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Bueno Fischer

Porto Alegre
1º Semestre
2012

Dedico este trabalho a Jonatann Wolff, companheiro de todas as horas.

Àqueles que sonharam comigo este filme...

Agradeço aos meus pais, Celso e Isabel, por me apoiarem, respeitando o meu tempo e as minhas escolhas. Agradeço pelo incentivo, já desde muito pequena, ao estudo e à leitura. Agradeço também pelo suporte recebido, pela ajuda constante, nesses anos de graduação. Sem a parceria de vocês, a conclusão do curso de pedagogia assim como a realização deste trabalho não seriam possíveis.

Agradeço ao meu irmão, Leonardo, e aos demais parentes por, ainda que de longe, se fazerem constantemente presentes em minha vida.

Agradeço ao meu namorado Jonatann Wolff pelas conversas, pelo incentivo e pela confiança em mim, em minha capacidade, incondicionalmente. Teu apoio e companheirismo, antes mesmo do meu ingresso na universidade, foram fundamentais.

Agradeço aos meus colegas Iara, Ismael, Julia e Maíra por se constituírem em amigos preciosos. Agradeço pelos questionamentos e discussões que suscitaram e que contribuíram tanto com a minha formação. E, ainda, agradeço pelas risadas, pela amizade, pelo carinho que despenderam a mim. É desta forma também, com imenso carinho, que os levo comigo.

Agradeço às colegas de Iniciação Científica, Ângela e Gabriela, por compartilharem comigo tantos saberes. Cresci muito em nossas conversas, em nossos debates. Aprendi, na relação com vocês, a ver a educação, a arte e a vida de novos ângulos. Muito obrigada por colaborarem tanto na realização deste trabalho e pelo carinho e atenção ao longo destes anos.

Agradeço a minha orientadora, professora Rosa Fischer, por me auxiliar tanto em meu crescimento intelectual. A experiência de trabalhar contigo, durante estes três anos, foi central em minha formação. Agradeço, sobretudo, pelo incentivo à criação, à busca pelo novo. Por me aproximar de saberes e questionamentos que me modificaram profundamente. Muito obrigada.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por se constituir em um espaço muito caro para mim. Ao agradecer à instituição agradeço também a todos os professores que fizeram parte da minha formação no curso de Pedagogia.

Agradeço ao CNPq, por me conceder três anos de bolsas de Iniciação Científica, que tanto ampliaram meus aprendizados.

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é pensar as potencialidades do cinema na escola, para além de seu uso instrumental, ou seja, como modo de ampliar o repertório e as formas de expressão simbólica das crianças. Fundamentada em autores como Alain Badiou, Walter Benjamin, Michel Foucault e Jean-Claude Carrière, levantei os dados e fiz a respectiva análise. Realizei 4 encontros com crianças entre 7 e 8 anos, da rede municipal de São Leopoldo. Para cada encontro foram selecionados curtas-metragens e trechos de filmes de diferentes épocas e países (*O Espantalho*, de Alê Abreu; *O Garoto*, de Chaplin; *Dona Cristina Perdeu a Memória*, de Ana Luíza Azevedo; *Zhanxiou Village*, de Chen Kaige, do filme *Cada um com seu Cinema*). A proposta metodológica consistiu na apreciação dos filmes pelas crianças, com o posterior diálogo com a turma, dando-se ênfase às manifestações dos alunos. Com os dados obtidos nos encontros, fiz a análise das falas, de modo a tensionar relações entre imagem e memória, ficção e realidade e cinema e criação, no âmbito escolar. As conclusões apontam para a importância da apropriação teórica dos estudos sobre imagem e para a possibilidade de experimentação do cinema com crianças de anos iniciais, no sentido de sua formação estética, considerando-se o amplo acesso às imagens audiovisuais de nosso tempo.

Palavras-chave: Cinema. Formação Estética. Infância.

Sumário

1. Ao apagar das luzes	7
2. Elementos do enredo: imagem, formação ético-estética e cuidado de si	9
2.1 Imagem e produção de sentido	9
2.2 Cuidado de Si	11
2.3 Formação ética-estética	13
2.4 A potência da infância	14
3. Organizando o cenário – Elaborando a metodologia.....	17
4. O desenvolvimento da trama	19
4.1 Experimentar a si próprio no outro e ao outro como a si próprio.....	19
4.2 O real precisa ser ficcionado para ser pensado.....	24
4.3 O cinema que “educa” é o cinema que faz pensar.....	27
5. Ao acender das luzes, o que levo comigo?.....	31
6. Referências	33
ANEXOS	35

1. Ao apagar das luzes

Um filme parece ser uma imitação involuntária do sonho...A escuridão que gradualmente invade a sala é o equivalente ao fechar dos olhos. É o momento em que a incursão noturna ao inconsciente começa na tela e na profundezas do ser humano. Como no sonho, as imagens aparecem e desaparecem em dissoluções, e o tempo e o espaço se tornam flexíveis, contraindo-se ou se expandindo à vontade. A ordem cronológica e a duração relativa não correspondem mais à realidade...” (Buñuel, 1953).

Para Buñuel o cinema se parece muito com o sonho. É o momento em que a mente parece libertar-se, sem se ater ao verossímil, ao possível. É criação, imaginação e liberdade. Considerando a efemeridade do sonho, do filme, o quanto podemos criar? É possível subverter o dito, o já feito, o repetido? O filme, sendo também um sonho, proporciona um movimento de recriar a nós e ao que nos rodeia?

Tendo em mente essa possibilidade de abertura à criação, proporcionada pelo cinema, o presente trabalho se propõe a pensar os usos e as potencialidades do cinema na escola. Para tal, busco apontar as contribuições do cinema na educação dos sujeitos e também em um processo individual de formação de si. Valorizo o cinema enquanto manifestação artística e cultural e dou menos ênfase, em meu trabalho, a um possível uso instrumental do mesmo. Em outras palavras: o cinema não será tratado aqui na sua função de instrumento para a aprendizagem de algum conteúdo curricular.

Traçando como objetivo discutir e problematizar os usos e as potencialidades do cinema na escola, realizei quatro encontros com 26 crianças (com idade entre 7 e 8 anos), alunos de uma escola municipal da cidade de São Leopoldo. Nesses encontros, foram assistidos filmes previamente escolhidos por mim; posteriormente, os alunos manifestaram suas percepções e sentimentos, disparados pela apreciação do filme. Tais manifestações constituíram o material empírico da pesquisa. Desta forma opto por uma metodologia de ordem qualitativa baseada em observações participantes.

A motivação para a escolha da presente temática se deu em virtude da minha participação, como bolsista de Iniciação Científica, na pesquisa “Educação do Olhar e Formação Ético-estética: Cinema e Juventude”¹, coordenada pela Prof^a Rosa Maria Bueno Fischer. A pesquisa tem preocupação com a formação estética e crítica dos alunos de Pedagogia; entre seus questionamentos está o de indagar sobre como o cinema pode contribuir para a ampliação dessa formação. Faz parte dos principais objetivos da pesquisa

¹ Ver relatório da pesquisa. FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Educação do olhar e formação ético-estética: cinema e juventude*. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2011a.

verificar o modo como os estudantes de pedagogia compreendem a relação entre cinema e práticas escolares.

Para a realização dessa investigação maior, da qual nasceu meu TCC, foram aplicados questionários com cerca de 600 alunos de cursos de Pedagogia da Grande Porto Alegre. Além dos questionários, ocorreram encontros com estudantes. Nos dados obtidos com os questionários e com os encontros realizados com os estudantes, foi recorrente a afirmação segundo a qual deve-se fazer um uso instrumental do cinema na escola. Seja para ilustrar conteúdos ou para dinamizar as aulas, percebemos que o cinema era mencionado pelos estudantes como ferramenta, como instrumento, e não era valorizado enquanto manifestação artística e cultural.

A partir de dos dados e dos debates gerados com o grupo de pesquisa, passei a questionar-me: que outras práticas poderiam ser pensadas valorizando o cinema enquanto manifestação artística? De que outras formas o cinema poderia estar presente na escola, fugindo do viés instrumental e utilitário? Passei a inquietar-me com essas outras possibilidades que o cinema poderia oferecer à escola, por ocupar também a posição de estudante do curso de pedagogia. Guiada pelas referências de BARTHES, MARCELLO, DUSSEL, FISCHER e FOUCAULT, dediquei-me às leituras sobre filosofia, sobre narrativa e sobre o conceito do cuidado de si, buscando relações com o cinema e, conseqüentemente, buscando uma contribuição desse tema para a educação.

Desta forma, organizo a seguir, no Capítulo 2 os referenciais centrais para a escrita deste trabalho. Exponho principalmente aqueles relacionados aos conceitos de imagem, de cuidado de si, de formação ético-estética e infância. Estabeleço essas divisões para facilitar a compreensão do leitor; no entanto, no decorrer do trabalho busco aproximá-los, tramando-os na elaboração das minhas análises.

No Capítulo 3 explicito minhas escolhas metodológicas e busco esclarecer de que forma conduzi os encontros realizados com os alunos. Esclareço também os referenciais que me guiam ao realizar tais escolhas.

No Capítulo 4 realizo minhas considerações sobre os achados da pesquisa feita. Procedo assim uma análise dividida em três eixos, cujos títulos são: a) Experimentar a si próprio no outro e o outro como a si próprio; b) O real precisa ser ficcionado para ser pensado; c) O cinema que “educa” é o cinema que faz pensar.

Por fim, no capítulo 5, estabeleço algumas considerações finais sobre a temática abordada e sobre os questionamentos que ela suscitou para mim.

2. Elementos do enredo: imagem, formação ético-estética e cuidado de si

Ao elaborar o presente trabalho, fazendo escolhas por caminhos metodológicos e conceituais, o faço acompanhada por alguns autores. Cabe neste capítulo expor a que conceitos e autores me alio para desenvolver meu pensamento. Para facilitar a compreensão do leitor, estabeleço três subcapítulos: Imagem e produção de sentido, cuidado de si e formação ético-estética.

2.1 Imagem e produção de sentido

Neste trabalho, problematizo as relações entre a imagem cinematográfica e a educação, partindo do conceito de imagem exposto por Inés Dussel. A autora não coloca as imagens apenas como símbolos iconográficos e sim como acontecimento, no qual a produção de significado se dá por meio de uma rede, isto é, dentro de certa cultura visual (DUSSEL, 2009). Por esse motivo, a produção de significado a partir de uma imagem ocorre sempre de forma relacional, a partir do encontro com a imagem e na relação estabelecida pelo sujeito com ela e com outras experiências estéticas vivenciadas. Considero as imagens como práticas sociais e, portanto, relacionadas com o contexto cultural e sensível no qual surgem, na condição de elementos icônicos (DUSSEL, 2009).

Desta forma, não aposto em um protocolo para a leitura de imagens, na medida em que valorizo a manifestação do sensível no encontro com a imagem, na interação dos espectadores com suas experiências pregressas. A leitura de imagens pressupõe sempre uma relação entre a imagem e o sujeito que a olha. Por conseguinte, a imagem não é absoluta e determinada, ela se constrói na relação com o observador (DUSSEL, 2009). A verdade ou a realidade da imagem está na relação que se constrói com cada observador, e por isso é sempre diversa, é plural. Considerando essa perspectiva, abre-se a possibilidade de diversas formas de significação a partir do encontro com as imagens, inclusive com as imagens cinematográficas. Portanto, surge uma aparente “impossibilidade de uma imagem efetivamente *representar algo*” (FISCHER; MARCELO, 2011, p. 508). Tal impossibilidade se dá, também, pela irredutibilidade “entre os domínios daquilo que se vê e daquilo que se diz” proporcionando uma relação que está mais ligada ao “âmbito das

possíveis articulações e complementaridades do que da dependência ou da obviedade de seu possível encadeamento” (idem, p. 508). Aposto nesta perspectiva ao propor a apreciação de filmes sem buscar verdades na imagem. Proponho uma apreciação que estaria mais relacionada à fruição e à experiência sensível.

Para pensar a relação do espectador com a imagem, recorro também a Roland Barthes, autor que se dedicou a pensar tal relação, em seu texto *O terceiro sentido*. Nele, o autor destaca a existência de três níveis de sentido presentes nas imagens. O primeiro deles seria o nível informativo, “que reúne todo o conhecimento que me é trazido pelo cenário, vestuário, personagens, as relações entre eles” (BARTHES, 1990, p.45). Este seria chamado de nível de comunicação. O segundo nível seria o simbólico, tendo como modo de análise uma relação semiótica (BARTHES, 1990). Estariam em jogo nesse nível a forma (significante) e o conteúdo (significado), como algo que se apresenta diante do espectador, quase como uma evidência fechada. O terceiro nível seria aquele “errático e teimoso”, que nos impossibilitaria de nos desprender das imagens (mesmo após a apreciação da imagem partindo dos dois primeiros níveis). Este nível seria o que estaria “a mais” na imagem, não como sobra, mas como aquilo que não é simplesmente da ordem da comunicação e da significação. Trata-se daquilo que é da ordem do sensível e que, por isso, torna-se praticamente intraduzível por meio de palavras. O significante possui, neste nível, uma “individualidade teórica”, diferindo de uma significante que simplesmente está “lá” (BARTHES, 1990). Barthes, aprofundando seus questionamentos sobre o terceiro sentido, nomeia-o como *sentido obtuso*. Diferentemente do sentido óbvio, considerado por ele o segundo nível (da significação), este nível seria “ ‘aquele que é demais’, que se apresenta como um suplemento, que minha inteligência não consegue absorver bem, simultaneamente teimoso e fugidio” (BARTHES, 1990, p. 47). Este sentido que escapa, que não consigo “domar”, tem a ver com aquilo do qual a razão não dá conta. O sentido obtuso é aquele que possui mais de 90°, possibilitando assim um ângulo maior e não incidindo de maneira reta, direta, sobre a imagem.

Parto, portanto, da concepção de imagem defendida por Dussel e dos níveis de relação que se estabelecem com a imagem, propostos por Barthes, para compor meu pensamento sobre a imagem cinematográfica. Considero que a produção de significado a partir do cinema se dá de forma relacional, na medida em que o filme interage com as experiências do espectador e vice-versa. A apreciação que defendo não reside apenas na análise dos signos da imagem e sim nas impressões que se produzem no campo do sensível.

2.2 *Cuidado de Si*

Estabeleço relação entre tais práticas frente às imagens, de questionamento individual, com o preceito de *Cuidado de Si*, proposto pelos filósofos gregos e romanos clássicos. Para isso, recorro a Michel Foucault, em seu texto *As técnicas de si* (1994), no qual ele retoma tal conceito da cultura clássica antiga. Ao empreender tal investigação, Foucault tinha como principal objetivo “esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos” (FOUCAULT, 1994, p. 2). Nesse processo de elaboração, os homens se utilizam de técnicas para compreender aquilo que são. Foucault então destaca quatro técnicas que seriam utilizadas com esse fim: as técnicas de produção, as técnicas de sistemas de signos, as técnicas de poder e as técnicas de si. Ao desenvolver meu trabalho, pretendo me ater especificamente às técnicas de si.

Para avançar no debate sobre as técnicas de si, desenvolvo, primeiramente, alguns aspectos do preceito greco-romano de cuidado de si, que orienta e baliza meu pensamento. Tal preceito compunha de maneira tão pertinente a cultura clássica, que configurava “um dos grandes princípios das cidades, uma das grandes regras de conduta da vida social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver” (FOUCAULT, 1994, p. 3). O cuidado consigo tinha basicamente duas dimensões: a dimensão política e a dimensão privada. A dimensão política está ligada à necessidade de que antes de cuidar da cidade o cidadão deveria cuidar de si. Logo, cuidar de si tornaria o cidadão mais apto ao cuidado com a pólis. Governar-se melhor para governar melhor a pólis. Paralelamente à dimensão política se dá a dimensão privada. Compondo o que seria essa dimensão, apresento um excerto de Foucault:

[...] Acredito que, nos gregos e romanos – sobretudo nos gregos –, para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo (FOUCAULT, 2004a, p. 268).

É importante enfatizar que o cuidado de si não seria uma prática egoísta e narcísica. Ela, ainda que tenha como finalidade primeira a transformação de si, acaba por melhorar-

nos na relação com o outro. O outro participa deste processo também pela necessidade da presença de um mestre, que auxilie o processo de cuidado consigo:

O êthos também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade (FOUCAULT, 2004a, p. 271).

O outro, desta forma, participa do processo de cuidar de si. Com isso, modificar-se, cuidar de si promove transformações tanto no âmbito privado quanto no âmbito político e coletivo. Aqueles que cuidam de si têm, em um segundo momento, melhores condições de cuidar do outro, seja este a cidade, a família ou um amigo.

O cuidado para consigo, então, seria uma atividade habitual a ser continuamente exercitada. A partir das diversas técnicas elaboradas na cultura grega, surgiram exercícios que promoviam o cuidado consigo. Para exemplificar, um dos exercícios das tecnologias do eu é o da escrita de si. Tal escrita poderia ser exercitada por meio da redação de um diário ou de cartas aos amigos ou ao mestre. Esses seriam exercícios para desenvolver o cuidado consigo por meio da técnica de escrita de si. Dentre outros dos exercícios mencionados por Foucault (1994), estão a revisão de nossas atitudes diárias e o exercício de escuta do mestre.

Não se trata de transpor essa filosofia de um modo direto para os dias de hoje. Mas pensá-la, como faz Foucault em sua obra, tem o objetivo de tratar do tema do cuidado consigo na cultura contemporânea, entendendo que aquela proposta clássica de um trabalho constante sobre si mesmo tem pertinência quando se trata da educação e da formação, ainda hoje.

Tendo em mente a possível relação desse preceito (cuidado consigo) com nossas práticas relacionadas à educação, ao cinema e à imagem cinematográfica, proponho o cinema como um meio para o exercício de si, na medida em que poderia proporcionar aos espectadores uma forma de “exame de si mesmo e de sua consciência” (FOUCAULT, 1994, p. 12). Ao possibilitar um questionamento ético sobre si, a partir das relações produzidas na apreciação do filme, o cinema nos permitiria uma forma de exercício de cuidado conosco.

2.3 Formação ética-estética

Proponho, assim como Foucault, os exercícios de si como exercícios éticos. Ao realizar tal afirmação, é fundamental mencionar o que entendo por ética, embora essa seja uma tarefa bastante difícil, não só para mim, mas muitos pensadores e estudiosos, como menciona Jurandir Freire Costa (no livro *A Ética e o espelho da cultura*). Sempre que falamos de ética, há um consenso de que estamos falando em juízos sobre bem e mal, aprovação ou reprovação de atos, sobre virtude ou vício, sobre retidão ou incorreção de nossas ações; mas isso sempre implica tratarmos de uma parte da filosofia prática “que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral (finalidade e sentido da vida humana, os fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, o valor da consciência moral etc.), mas fundada num estudo metafísico do conjunto das regras de conduta consideradas universalmente válidas” (JAPIASSÚ & MARCONDES, apud COSTA, 1994, p. 18).

Quando falamos em regras *universalmente* válidas, isso não quer dizer que sejam válidas para sempre e imutáveis. Trata-se de uma universalidade provisória, histórica, cultural, porém necessária. Trata-se de uma sabedoria buscada, de certas verdades que apontam para uma transformação de nós mesmos, no sentido do bem comum, da arte da existência e assim por diante.

Considero, então, o ato ético capaz de alterar ações ou estados considerados indesejáveis, no sentido de uma violência (no sentido bem amplo dessa palavra) para consigo mesmo e para com o outro. Compreendo-o como ato dotado de certa intencionalidade, exigindo certo investimento questionador do sujeito, possibilitando sempre a pergunta “por que razão?” fazer isto ou aquilo, agir desta e não daquela forma (COSTA, 1994). Este investimento questionador negaria a ética centrada em uma razão universal, ao apostar na relação do sujeito com seu pensar ético. Tal relação se daria a partir das vivências e da cultura na qual ele está imerso. Portanto, penso que o pensamento ético se dá por meio da elaboração individual, ainda que permeado por elementos sociais e culturais. Fischer, ao retomar o pensamento de Foucault acerca da ética, expõe:

[...] na ética foucaultiana a busca de constituição para si de um estilo de vida teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar (FISCHER, 2009, p. 95).

Segundo Foucault, o comportamento ético constituiria um exercício de liberdade, na medida em que ao agir eticamente fazemos uma espécie de contenção dos próprios desejos imediatos, arrebatadores de si, em função de uma transformação de si mesmo *para* o outro, *para* o social, *para* o coletivo, mas que não perde a perspectiva de fazer de si uma obra de arte (FOUCAULT, 2004a). Neste processo de formação ética, que se pretende habitual, existe um tensionamento acerca daquilo que nos compõe. Nesse processo, podemos pensar na possibilidade da constituição de uma “arte da existência”, a partir da qual poderíamos transformar nossas existências em obras de arte, constantemente modificando-as (LOPONTE, 2010). As constantes modificações gestadas a partir da compreensão de si como esboço, como rascunho, que se aproxima do “quase infinito trabalho do artista sobre si mesmo” (LOPONTE, 2010, p. 24).

2.4 A potência da infância

Neste trabalho, os conceitos de imagem e formação ética aparecem vinculados, especialmente na análise dos dados, ao conceito de infância que aposta na infância como potência, e não como uma determinada fase da vida, em termos etários ou biológicos. Não nos interessa, como escreve Fabiana Marcello (2008a, p. 26.), “fiel a nossos projetos e constituição de saberes, mas justo uma criança, na sua capacidade de deles escapar”. Interessa-nos, assim, “localizar ou descrever a criança como potência, a criança como criação” (idem, p. 26). Ainda: “a criança pensada como *criação* tem mais a ver com linha de fuga, com figura que escapa, que foge e que zomba, derrisória, dos saberes e poderes que a ela tentam objetivar e subjetivar” (idem, p. 27).

Não se trata de desprezar ou colocar de lado todo um conjunto de conhecimentos sobre a criança, o desenvolvimento infantil, fundamentais para a educação. Mas aqui, trabalhando com cinema e infância, nos dedicamos a pensar nas possibilidades que se abrem, quando realizamos atividades envolvendo filmes e operações de alunos dos anos iniciais com essas produções.

Para compor esse pensar sobre a infância dedico-me a pensar sobre o texto *Das Três Transformações*, de Friedrich Nietzsche, em seu livro *Assim falou Zaratustra*. Neste texto, Nietzsche narra a passagem do espírito-camelo a espírito-leão e deste ao espírito-criança.

Isso não existe numa linearidade, nem significa que um desapareça para que o outro surja. Trata-se de outras possibilidades que se abrem para o espírito. Didaticamente, vários autores leem essa parábola separando cada uma das figuras.

Assim, pode-se dizer que o espírito-camelo “pensa na carga, naquilo que é pesado, e esse diz respeito ao animal gregário, escravizado, servil, o burro de carga” (FISCHER, 2006, p. 29). O espírito-camelo é aquele que vê a felicidade no cumprimento do dever, aquele que prioriza o dragão que nos diz: “tu deves”. Já o espírito-leão rompe com tal posição. Ele enfrenta o dragão escamoso, “valores milenários brilham nessas escamas” (NIETZSCHE, 2002, p.36), e passa a priorizar o “eu quero”. O leão se sente livre para “viver ilusões, conquistar algo próximo do que imaginamos ser essa coisa chamada liberdade” (FISCHER, 2006, p.30). Mas pode o leão modificar tais valores? Pode ele criar novos valores, novas verdades? Nietzsche propõe então que o espírito-leão se transforme em espírito-criança. Fischer ajuda a pensar sobre o que é o espírito-criança neste excerto:

Há que ser criança, há que nos deixarmos abandonar no esquecimento de nós mesmos, há que nos deixarmos ao sabor do jogo e da invenção, ao sabor de um movimento que diz sim a si mesmo, ao mais íntimo de si mesmo. Cantar um canto à vida, à leveza, à levezza, ao porvir, ao devir. Criança, aqui, diria respeito a um modo de entrega ao momento, ao acontecimento, seria assumir o risco do salto, a interrupção no curso linear do tempo (FISCHER, 2006, p. 30).

O espírito-criança seria o espírito criador, aquele que pode modificar os valores, que se permite mais, aquele que não se restringe aos deveres e aos desejos, aquele que vive o presente. Optaria então pela fluidez, pela leveza, pelo novo e não pelo fixo, pelo dado. Ao pensar sobre a infância, penso também sobre o espírito-criança de que Nietzsche nos fala. Tenho em mente essa perspectiva para, ao desenvolver atividades com crianças, pensá-las em sua potência e não tomá-las apenas como quem carrega informações, acumula dados, como quem deve sempre obedecer e agir conforme lhe é imposto. Opto por pensar a infância como espaço de liberdade, que se dá “como experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida” (FISCHER, 2006, p. 38). Portanto, penso a infância enquanto potência, potência de criação e potência de liberdade.

Reforço aqui a ideia de que a potência de criação, no trabalho com a infância, não elimina todo um conjunto de ações em que a criança se apropria de todo o acúmulo de informações e aprendizados que já estão aí, na cultura, na história; ao mesmo tempo,

também tal potência de criação não ignora a importância do que está na figura do espírito-leão, que diz respeito aos diferentes enfrentamentos e lutas.

Tais conceitos, neste trabalho, estão relacionados ao cinema e a sua fruição. Por conseguinte, ao longo desta produção, busco aproximá-los. Considero que o cinema, ao proporcionar certo deslocamento de olhar, nos propõe um exercício de cuidado para conosco e, portanto, ao se constituir em um exercício ético, proporciona modificações e novos questionamento para nossa formação como um todo. Tais temáticas não poderiam estar desvinculadas da infância. Considerar que tais operações para consigo não cabem ao infante seria uma demasiada redução das possibilidades de questionamento e criação. Com essas perspectivas em mente é que elaboro este trabalho, tanto no que diz respeito às escolhas de ordem conceitual, quanto em relação às escolhas metodológicas.

3. Organizando o cenário – Elaborando a metodologia

Com o objetivo de pensar sobre as potencialidades do cinema para a escola, realizei uma investigação com abordagem qualitativa. Elaborei e desenvolvi quatro encontros com alunos da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, com idades entre 7 e 8 anos. Em tais encontros atuei como observadora participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para cada encontro foram selecionados curtas-metragens e trechos de filmes de diferentes épocas e países (*O Espantalho*, de Alê Abreu; *O Garoto*, de Chaplin; *Dona Cristina Perdeu a Memória*, de Ana Luíza Azevedo; *Zhanxiou Village*, de Chen Kaige, do filme *Cada um com seu Cinema*). A proposta metodológica consistiu na apreciação dos filmes pelas crianças, com o posterior diálogo com a turma, dando-se ênfase às manifestações dos alunos. Portanto, após a apreciação do filme busquei não realizar intervenções com o intuito de dirigir a discussão. Meu objetivo era possibilitar que as crianças se manifestassem livremente acerca do filme e me detive apenas em coordenar as manifestações e motivar o desenvolvimento de algumas ideias.

Para intensificar o contato das crianças com as produções apreciadas, proponho, durante os encontros, momentos nos quais a turma possa rever uma cena, ou até mesmo toda a produção, de acordo com as discussões travadas. Considero esta prática fundamental para a fruição do filme pelos alunos. Segundo Alain Bergala, “sólo en las aproximaciones ulteriores de la película se podrán disfrutar, más serenamente, sin crispación por el miedo a no comprender, las verdaderas bellezas artísticas” (BERGALA, 2007, p. 68). Logo, uma apreciação mais refinada do filme requer tempo para que seja possível voltar a uma cena, revê-la e também para assistir a toda a obra novamente. No entanto, dentro do tempo de que dispunha, ao redor de uma hora e meia por encontro, busquei retomar os trechos que despontavam entre os alunos como aqueles de maior interesse.

Ao propor, como metodologia neste trabalho, encontros com crianças e a gravação de suas falas, eu tenho em mente, considerando as leituras já desenvolvidas acerca da temática, pensar “com” as falas das crianças as potencialidades do cinema na escola. Não tenho o intuito de empreender análises “sobre” as crianças e sim “com” elas (DELGADO; MULLER, 2005, p.167). Busquei, ao realizar as análises, reivindicar a alteridade dessas falas, não as restringindo ao meu olhar de adulto. Portanto, busco com as falas, com as relações pelos alunos construídas, pensar sobre as possibilidades do cinema na escola. Aposto, desta forma, que as crianças podem ser coprodutoras de dados durante a pesquisa

conduzida com elas. Não as coloco na posição de meros *objetos* de pesquisa. Considero que tal posição metodológica “envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas (DELGADO; MULLER, 2005, p.172). Motivada por essa perspectiva, procedo à escolha das produções utilizadas.

Ao realizar minhas escolhas, pretendo não pré-julgar aquilo de que os alunos poderiam ou não gostar. Pelo contrário, busquei selecionar produções que apresentassem as mais diferentes linguagens (cinema mudo e cinema falado), diferentes formas de narrativa (narrativa linear, narrativa poética) e filmes provenientes de diferentes contextos culturais (produções norte-americanas, brasileiras, chinesas) em diferentes épocas (produções de 1921, 1998, 2002, 2007). Fabiana Marcello expõe que, muitas vezes, ao subestimar as crianças, os adultos acabam por restringir a variedade de produções oferecidas a elas. Marcello ainda afirma que essa restrição está relacionada a um preconceito:

[...] refiro-me especialmente ao medo ainda presente na escola do velho preconceito com as crianças, que muitas vezes não faz senão as subestimar: “eles não vão gostar”, “elas vão ter medo”, “elas não estão acostumadas com isso”, “isso é chato para elas” e, por isso, “melhor não mostrarmos” (ou mostrarmos um filme por exemplo, numa versão suavizada) (MARCELLO, 2008b, p.3).

Ao compor meu trabalho, procuro justamente, ao invés de privar o contato das crianças com uma variedade de obras, proporcionar o encontro com diferentes produções, que colaborem na ampliação do repertório estético e imagético dos alunos. Alain Bergala coordenou um projeto na França, que instituiu um plano pedagógico de cinema nas escolas públicas; o autor aponta também a importância do acesso desse público a diferentes filmes:

Não há que se desculpar pela lentidão de um filme de Abbas Kiarostami ou de Hou Hsiao-Hsien, é preciso expor essa lentidão serenamente às crianças habituadas a outros filmes, a outros ritmos, a outros roteiros. É preciso aceitar da mesma forma serenamente as primeiras reações mesmo desagradáveis, provocadas nelas pelo choque de ser confrontadas com um cinema do qual, às vezes, elas não têm ideia (BERGALA, 2007, p. 98, tradução de Fabiana Marcello).

Este parece-me ser um trabalho que resulta na ampliação do repertório fílmico dos alunos. E também em um espaço destinado à criação. Neste sentido, ao selecionar os filmes, procurei fazê-lo analisando quais produções possibilitavam compreensões diversas, mais abertas, e evitando aquelas com um enredo convencional, previsível, aos quais a maioria dos públicos já está habituada. Desejo experimentar o encontro das crianças com produções diferenciadas, mais propícias à criação.

4. O desenvolvimento da trama

Após a transcrição dos encontros passei a analisar a fala dos alunos buscando mensurar os efeitos produzidos por meio do encontro com o filme. Tendo com objetivo principal pensar potencialidades do cinema na escola, recorri às falas dos alunos para questionar de que forma o encontro com o cinema aponta potenciais do cinema para educação. Optei por partir de uma experiência com alunos, e de suas falas, para pensar sobre a validade de uma prática pedagógica que incluísse o cinema.

Desta forma, os dados obtidos nos encontros possibilitaram a elaboração de três eixos: Imagem e narrativa de si; Imagem e Realidade/Ficção; Cinema e criação. Os eixos criados não pretendem segmentar os achados da pesquisa, isoladamente: ou seja, no decorrer da análise, pode-se observar um movimento na escrita, de maneira que os diferentes conceitos são retomados, cada vez de outra forma, em cada um dos eixos.

4.1 Experimentar a si próprio no outro e o outro como a si próprio²

Ao longo dos quatro encontros realizados com os alunos foram recorrentes as manifestações que traçaram relações entre o filme e suas vidas: situações vivenciadas, peculiaridades acerca de suas famílias, tanto quanto o gosto e as crenças das próprias crianças. Após a apreciação do filme surgiram inúmeros comentários, dirigidos não propriamente à narrativa ou à estética do filme, mas de um modo mais amplo àquilo que ele suscitou em cada um dos alunos. Em outras palavras, a narrativa cinematográfica mobilizou-os a falar de si, de suas vidas. Exemplifico a seguir esse efeito, por meio de algumas falas coletadas no primeiro encontro:

D - Eu me lembrava quando eu tava aprendendo a andar de bicicleta.
C - Eu também me lembrei de quando o meu pai estava me ensinando a andar de bicicleta.
M - Eu me lembrei quando a minha bisavó, ela disse para mim aprender a andar de bicicleta, depois ir para a casa dela.
J - Eu me lembrei do dia em que eu caí de bicicleta no bueiro.

² (KEARNEY, 2011, p. 9)

Já no primeiro encontro esse movimento de pensar sobre situações vividas a partir da relação estabelecida com o filme esteve presente. Acredito ser representativo esse dado, devido ao fato de que ainda não havia acontecido, entre mim e a turma, uma relação maior de intimidade. Entendo ser possível estabelecer relações entre o movimento de pensar sobre si (e sobre as próprias vivências) com o preceito de *cuidado de si*, retomado por Foucault a partir dos antigos filósofos gregos e romanos, particularmente na obra *A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, 2004b).

A partir da investigação empreendida por Foucault, é possível ter acesso a um conjunto de regras e conselhos que se apresentam como “práticas de si” (FISCHER, 1999), no trabalho que o sujeito faz sobre si mesmo. Tais práticas oportunizam o movimento de voltar-se para consigo, de modo a questionar-se e conhecer-se melhor. Tal movimento de impregnar-se de si oportuniza a transformação e o aperfeiçoamento do sujeito. Consequentemente, conforme nos ensina Gros (2008, p.130), cuidar de si não significa “provocar em si um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva”; ou seja, conhecer-aqui não quer dizer dividir-se, nem fazer de si um objeto separado de si mesmo, para ser estudado. Cuidar de si consiste, sobretudo, na atitude permanente de acompanhar-se, de “estar presente a si”, estar ciente de si.

O exercício ético, implicado na ação de debruçar-se sobre si, toma outra dimensão frente às novas exigências éticas de nosso tempo. Parece-me que a possibilidade de uma ética universal, centrada na razão, tem perdido espaço a uma compreensão do exercício ético como prática individual, realizada dentro de um contexto cultural e histórico. Frente à fragilidade da ética pensada a partir da razão, propõe-se o exercício pensado a partir de uma relação estética consigo e com o mundo. Hermann, estudiosa das relações ética e estética na educação, afirma que:

As possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitem transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional. A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado. (HERMANN, 2005, p. 14).

Considero que a relação do sujeito com o cinema possibilita uma prática bastante próxima das práticas do *cuidado consigo* proposto pelos filósofos antigos, mas numa

perspectiva nova, de atualidade, própria de nosso tempo. Tal trabalho sobre si constitui-se em um exercício ético, o qual, por sua vez, tem suas possibilidades ampliadas, por ser pensado e construído a partir de um exercício que implica uma relação com a arte. E é nesse sentido que penso haver uma grande contribuição do cinema, e de tantas outras criações artísticas, para o pensamento educacional. Estou me referindo aqui, portanto, ao pensamento ético, elaborado a partir de um conhecimento de si, de uma relação consigo, e ampliado e impulsionado pelas inúmeras possibilidades que a arte possibilita ao indivíduo.

A partir dos encontros com os alunos, e de sua receptividade a mim e à atividade proposta, penso que o encontro com o cinema possibilitou, sobretudo, um exercício de pensar sobre o filme e sobre si mesmo. As situações apresentadas pelo cinema proporcionaram pensar sobre vivências e sobre sentimentos infantis, frente a determinado fato ou acontecimento. Vejamos um exemplo: após a apreciação do curta metragem *Zhanxiou Village*, de Chen Kaige, do filme *Cada um com seu Cinema*, houve um intenso debate sobre de que modo uma pessoa cega poderia ver um filme (já que isso é tratado no curta chinês):

D – Ele poderia ter sido cego mas ele deveria ter escutado o filme.

S – Eu acho que quando os meninos riam ele podia ter uma imaginação na cabeça dele. Um filme na cabeça dele.

P – Ele podia ser cego mas ele tava imaginando na cabeça.

Quando provocados a pensar sobre a possibilidade de o menino ser cego e assistir ao filme, a turma passou a construir coletivamente argumentos que comprovassem ou refutassem tal hipótese. Pensar sobre tal situação convocou a turma a falar da forma como concebiam o outro, no caso, uma pessoa cega. O empenho em pensar se um menino cego poderia assistir a um filme tenciona tanto o pensar o outro quanto as impressões pessoais do que é uma pessoa cega e do que ela pode ou não fazer. Esse questionamento parece-me fundamental quando concebemos o espaço escolar como um espaço de socialização, de contato com o outro, de experiência com a alteridade. O cinema parece-me uma manifestação artista muito potente nesse sentido, já que nos coloca em situações em que nos vemos diante do outro. Badiou colabora nessa discussão ao destacar “o cinema como meio de nos apresentar o outro na sua relação com o mundo; mais do que isso, o cinema como modo de amplificar nossas possibilidades de pensar o outro”. (BADIOU, 2004, p. 56). Relaciono a isso a manifestação de um dos alunos frente ao filme *O Garoto* (de

Charlie Chaplin, 1921). Após a apreciação do filme, no qual o garoto quebrava propositalmente as vidraças com pedras para posteriormente o personagem Carlitos concertá-las, surgiu o seguinte debate:

M – Eles são ladrões.
 EU – Vocês acham que eles eram ladrões?
 Turma – Não.
 G – Eles eram pobres e queriam dinheiro.
 L – Daí o gurizinho quebrava e quebrava outra e daí o homem consertava tudo.
 H – E daí eles ganhavam dinheiro.
 EU – Então vocês acham que eles não eram ladrões?
 G – Eles eram pobres.
 EU – O que vocês acham do que eles faziam?
 G – Eles trabalhavam para ganhar dinheiro pra comprar uma casa nova.

Dá-se nesse momento um pensar ético, coletivo, sobre os personagens ficcionais. É possível problematizar com as crianças as múltiplas facetas relacionadas a determinado fato. Problematizar a ação dos dois personagens é, sobretudo, questionar eticamente seus comportamentos e as situações que estão relacionadas a eles. A ideia não é buscar julgamentos de valor ou propor “lições de moral” aos alunos, muito menos incentivá-los a atos como o de quebrar vidraças. O movimento é de expansão do pensamento, de abertura a algo que domino pouco, que talvez não pertença a meu universo; em suma, o movimento de pensar sobre aquele que não é igual a mim. Buscar relacionar-se com essa imagem cinematográfica sem, apressadamente, realizar um julgamento sobre ela. Constatei que grande parte dessas problematizações surgiu do grupo. As crianças argumentavam acerca de determinada situação e a partir disso desenrolava-se um debate. As possíveis sínteses eram produzidas no interior das discussões coletivas. O exercício de escuta e questionamento da manifestação do outro parece-me outra potência da experiência com o cinema na escola. Com as contribuições dos colegas, as crianças reelaboravam suas próprias perspectivas sobre o assunto abordado, manifestando contrariedade e por vezes surpresa frente à opinião dos colegas. O cinema nos propõe novas rupturas e nos possibilita consequentemente novas sínteses. Kearney, ao referir-se a esse exercício, de pensar o outro, expõe que:

(...) é precisamente este jogo de diferença e identidade – experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio – que provoca uma reversão de nossa atitude natural diante das coisas e nos abre novas possibilidades e maneiras de ver e ser. (KEARNEY, 2011, p.9)

Acredito que os encontros com a turma poderiam ser pensados como momentos de exercício sobre si e concomitantemente como exercício de pensar sobre o outro. Parece-me que a arte – nesse caso, a arte cinematográfica – oportuniza justamente esse movimento de questionar-se, de imaginar-se na situação (como a apresentada pelo filme), colocando-se no lugar do outro, e assim realizando um efetivo exercício ético.

Além de acontecer, nessas situações, vários momentos de discussão entre os alunos, o professor também se vê imerso nesses questionamentos, não apenas nas questões relativas ao filme apreciado, mas também em relação às suas próprias crenças. É inegável o quanto a escuta dos alunos aponta para a necessidade de novos pensamentos sobre a infância e também a necessidade de estudos, por parte do professor, para dar conta dessas tantas possibilidades expressivas. Motivadas pelas relíquias de Dona Cristina (personagem do curta-metragem de Ana Luíza Azevedo, *Dona Cristina perdeu a memória*), as crianças também expuseram suas relíquias, objetos aos quais eles dispensavam grande valor sentimental.

L - Eu tenho umas conchinhas que meu vô guardou e ele deu pra mim.

M - A minha dinda me deu uma bonequinha. Ela é bem fofinha.

N - Eu tenho três. Eu tenho uma estrela rainha, que eu dei o nome assim porque ela é muito grande, num potinho com água e areia. E eu tenho uma bonequinha e ela tem meu nome escrito atrás. E a minha outra coisa é uma concha enorme e uma vez eu botei água e dá para ouvir o barulho de tudo que tem na praia.

O - Um dia quando eu tinha dois anos eu achei um monte de conchinhas e eu guardo até hoje.

L - Uma vez eu encontrei um pinguim morto na praia. Daí eu peguei o bico dele com uma pazinha e botei em um potinho.

H - Eu tenho umas pedrinhas de ouro que a minha mãe queria jogar fora, mas eu escondi pra não botar fora.

I - E eu tenho uma concha de quando eu era bem pequenininha. Minha mãe queria botar fora daí eu fiz de enfeite para mim.

A análise de tais depoimentos possibilita pensar que as manifestações disparadas pelo filme falam de uma peculiaridade da infância – tratada por vários teóricos, entre os quais destaco o filósofo Walter Benjamin. Esse comportamento infantil de colecionadores natos, exposto pelos alunos em suas falas, nos faz pensar sobre as formas de apropriação da criança em relação ao que as rodeia. Benjamin trata com muito cuidado desse tema em seus ensaios. Destaco uma passagem, em que o autor escreve:

Nesses produtos residuais elas [as crianças] reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente

para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2009, p. 103 e 104).

Mais uma vez, ao analisar os materiais empíricos de meu estudo e relacioná-los à produção de pensadores como Benjamin e Kearney, reforço a possibilidade de que o professor, ao propor espaço para a fala infantil e suas divagações, tenha suas próprias certezas abaladas (mas não destruídas – pelo contrário, revistas e transformadas) e conceba seu aluno de forma diferente da habitual.

4.2 O real precisa ser ficcionado para ser pensado³

Ao investigar sobre os questionamentos sobre a realidade e a ficção no cinema, percebemos que esse debate é recorrente entre pensadores do cinema. Autores como Jean-Claude Carrière e Ismail Xavier problematizam o cinema como arte do real – tema que acompanha os debates sobre essa arte desde seu surgimento. O cinema tem como base muito do que já existia na técnica da fotografia. Com a melhoria da técnica, temos os fotogramas que, na condição de fotos passadas rapidamente, acabam por dar-nos a impressão de reprodução do “movimento real”. Assim, a fotografia perde espaço como reprodutora da realidade e o cinema herda tal *status*. Jean-Claude Bernardet, ao empreender uma revisão do surgimento do cinema, lembra:

A pintura figurativa e a fotografia podem dar-nos essa impressão. [...] Mas ao quadro ou à fotografia falta movimento, fundamental para produzir a impressão de realidade. [...] Não só o cinema seria a reprodução da realidade, seria também a reprodução da própria visão do homem. (BERNARDET, 2011, p. 13).

O cinema surge justamente com esse intuito, pensado para reproduzir artificialmente a realidade. A partir da constituição de uma linguagem própria, teóricos do cinema passaram a reivindicar maior liberdade às produções cinematográficas. O cinema passa a ser

³ (RANCIÈRE, 2009, p. 58).

considerado arte e desprende-se da necessidade de ser verossímil (CARRIÈRE, 2006). Com isso surgiram diversas produções que procuram desconstruir a ideia de que o cinema “mostra a realidade”. Jean-Claude Carrière contribui nesse questionamento ao propor um paralelo entre a pintura, o cinema e a realidade:

Poderíamos dizer que o mar é falso, quando pintado num pano de fundo do palco, e real, quando projetado em uma tela? O mar da tela também não é o verdadeiro mar. É uma imagem do mar. Às vezes, no palco, uma pequena poça de água de verdade é tudo de que se precisa para causar uma forte impressão, uma impressão realística de litoral ou de mar aberto. Mas, em nenhum dos dois casos, se pode falar de realidade. (CARRIÈRE, 2006, p.72).

Avançando nessa discussão, no livro *O olhar e a cena*, Ismail Xavier expõe que “A imagem que recebo compõe um mundo filtrado por um olhar exterior a mim, que me organiza uma aparência das coisas, estabelecendo uma ponte mas também se interpondo entre mim e o mundo” (XAVIER, 2003, p. 35). Em virtude de tal afirmação, podemos depreender que, além da impossibilidade, exposta por Carrière, de rotular uma imagem como real, a imagem cinematográfica é um recorte, uma escolha por filmar isso e não aquilo. A imagem possui um enquadramento, uma moldura. Essa nova forma de “organizar uma aparência das coisas” é uma criação, e ocupa o espaço entre mim e o mundo. Por conseguinte, o cinema poderia ser descrito como uma nova forma de organizar o “real” e não o “real” em si. Essa nova forma de organizar o real gera novas possibilidades de pensar sobre ele. O filósofo Jacques Rancière aponta que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” (2009, p.58). Com isso Rancière sugere que, ainda que não possamos rotular a imagem cinematográfica como real, ela nos possibilita pensar o real. E, sobretudo, oportuniza diferentes significações a partir dele.

Recapitulo a força que tais relações apresentam no campo teórico do cinema, em virtude de que essa discussão também esteve presente nos debates empreendidos pelas crianças. Após a apreciação do filme *O Espantalho*, de Alê Abreu, que apresenta uma composição com fotografias e animação, os alunos passaram a questionar-se sobre quais personagens seriam de “verdade” e quais seriam “de mentira”. Incluo um trecho do debate gerado pelo filme:

B – Eu acho que ela era de mentira. Porque se a guriazinha era de mentira e conseguia se mexer e tudo. Se a mulher é de verdade não se mexia nem falava. Eu acho que era a guriazinha que se mexia.

EU – Vocês acham que a menina era de mentira?

Turma – Siiiiim.

EU – Por que vocês acham que ela era de mentira?

C – Por causa da pele dela.

D – Eu acho que a guriazinha não era de mentira. Era uma guriazinha e eles botaram, eles gravaram e botaram no computador.

EU – E a senhora era de verdade?

Turma – Sim.

EU – Por que vocês acham que ela era de verdade?

E – Porque ela era uma fotinho.

Giovana – Porque ela ficava deitada e sempre quando o sol batia nela ela ficava com o olho aberto.

J – Aquela mulher não era de verdade, né?

M – Porque eles fizeram no computador.

G – A senhora era de pano. Aí quando dava uma parte ela ia...eles gravavam e ela ia ali e arrumava a senhora de pano.

O questionamento sobre o real e o ficcional no cinema, naquelas discussões das crianças, me provocou grande satisfação. Tal satisfação foi suscitada não pelo desejo da presença de tal temática na fala dos alunos, mas porque, ao mesmo tempo em que teóricos do cinema elaboram produções sobre tal assunto, crianças com 8 anos dedicam-se a discuti-lo. Tal situação aponta para o potencial de criação em grupos de crianças pequenas. Frente às hipóteses elaboradas pelos alunos, surge o questionamento sobre a capacidade de criação de cultura por parte da criança. Considerando teorias tradicionais, aprende-se que a inserção da criança na cultura se dá muito mais pelo viés da adaptação e da reprodução do que da criação (DELGADO; MULLER, 2005). Considerando as manifestações nos encontros e as leituras empreendidas para a realização desta análise, opto por conceber a criança como criadora de cultura e também como portadora de uma lógica particular, irreduzível à lógica do adulto. Ajudam-me na elaboração desse pensamento as autoras Ana Cristina Delgado e Fernanda Müller:

As perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização argumentam que as crianças e os adultos, são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas. [...] Não se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto; elas atribuem significados ao mundo que as rodeia (DELGADO; MULLER, 2005, p. 163).

A criança reelabora de uma forma própria o que a rodeia. E no processo de reelaboração ela cria hipóteses originais. Após a apreciação do filme, quando convidadas a falar sobre o que viram e a expor suas ideias, as crianças construíram argumentos para dar conta das questões que o filme suscitava. Na construção dessa argumentação, se dá um processo de significação e criação genuinamente infantil, de certa forma até inusitado para nós, adultos.

4.3 O cinema que “educa” é o cinema que faz pensar⁴

Ao longo de todos os encontros, credito às crianças uma grande capacidade de criação. Tal criação surgiu a partir das diversas possibilidades que os filmes apresentavam no que diz respeito à produção de significados. Frente a impasses ou a interpretações diversas sobre uma dada situação, produzia-se entre eles uma mobilização, no sentido de desenvolver uma argumentação que desse conta daquela problemática. Nesses momentos, considero que os alunos criavam, a partir de suas experiências, argumentos e ideias para confirmar ou refutar uma possibilidade. Destaco o seguinte diálogo, ocorrido no terceiro encontro:

G – É, mas mesmo não tendo cor, dá para inventar uma cor pro filme né?! Mesmo que ele seja preto e branco a gente inventa uma cor pra ele.

Eu – Quando tu tava assistindo tu conseguiu inventar uma cor para ele?

B – Sim.

G – Eu também queria falar da parte que ela falou que a gente podia inventar uma cor só que no pensamento. A gente olha e daí pensa no pensamento o mesmo que tá dando, só que com cor.

L – Eu também queria falar disso. A gente podia pensar uma cor. Tipo cor de pele. Daí via a TV, só que no pensamento colorido.

Após assistirem ao filme *O Garoto* (de Charlie Chaplin, 1921), as crianças iniciaram um diálogo sobre a possibilidade de colori-lo “no pensamento”. O surgimento de tal hipótese indica um grande potencial criador por parte desses alunos. Eles sugerem ser possível assistir a um filme e, mentalmente, utilizando-se de sua imaginação, colori-lo. A imaginação esteve presente em grande parte dos questionamentos por eles suscitados.

⁴ (XAVIER, 2008, p. 15).

Quando perguntados sobre a possibilidade de que uma pessoa cega assistir a um filme, alguns alunos expuseram que:

J – Eu acho que quando os meninos riam, ele podia ter uma imaginação na cabeça dele. Um filme na cabeça dele.

M – Ele podia ser cego mas ele tava imaginando na cabeça.

Tais falas permitem entrever que a imaginação é utilizada para formular hipóteses e também como forma de dar consistência aos argumentos levantados. Após a apreciação do filme, surgem, por parte dos alunos, diferentes formas de significação – em parte, motivadas pelo trabalho da imaginação. Conseqüentemente, pode-se afirmar que a imaginação participa do processo de apropriação do mundo pela criança. A criação e o pensar livre, suscitados pela imaginação, são também forma de a criança apropriar-se do real, do mundo que a rodeia. Gilka Girardello, ao pesquisar sobre crianças e a imaginação na relação com a televisão e com a internet, afirma que:

[...] a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos falar também na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. [...] através do prazer que sentem na experiência poética, estão no fundo trabalhando, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e criar dele uma representação em cuja verdade confiam. (GIRARDELLO, 2011, p. 90).

Por conseguinte, a imaginação, além de estar inserida no processo de apropriação da criança do que a rodeia, possibilita novos pensares sobre o real. Apropriando-se do mundo e, logo, não o tendo como algo inflexível, fixo, a criança cria outras possibilidades acerca do que vive. Nesses atos de criação frente ao mundo, ela evidencia hipóteses genuinamente infantis. Surgem com esse processo novas formas de ver e pensar o real. Portanto, levando em consideração a lógica da criação infantil, nós, adultos, temos a possibilidade de questionarmos nossas próprias ideias. Como ainda estão construindo suas representações, elas têm maior possibilidade de subverter modelos rígidos, confrontando assim perspectivas bastante engessadas. O ar fresco que a criança gera ao pensar o mundo pode mudar também a forma de os adultos verem e enfrentarem a realidade. A valorização das

manifestações infantis, consideradas não como menores e ingênuas, mas como impregnadas de grande potencial criador, é fundamental, sobretudo na escola. Considero que essa posição em relação à fala infantil se caracteriza como uma abertura ao novo. No livro *Televisão & Educação*, Fischer (2001, p.24) aponta para a tal abertura. A autora considera que é preciso

(...) discutir o próprio sentido de aprender, de estudar, de dedicar-se a essa tarefa-sem-fim de surpreender-se com o não-sabido, com o “jamais imaginado” – não exatamente para aprender, enfim “a verdade” desconhecida, mas também para exercitar o que o filósofo Michel Foucault deixou marcado em sua obra, como tarefa primeira do pensador: tentar pensar o outro dentro do seu próprio pensamento; ou de estar atento sempre a pensar diferente do que nós mesmos pensamos (FISCHER, 2011, p. 24).

O exercício de “pensar o outro dentro de seu próprio pensamento”, tal como proposto por Fischer (a partir de Foucault), possibilita “pensar diferente do que nós mesmos pensamos”. Creio ser possível estabelecer essa perspectiva em relação à fala dos alunos. Estarmos abertos e dispostos a questionar e modificar hipótese já consolidadas – esse gesto retoma o preceito de cuidado de si, anteriormente abordado. Levando em conta o contexto específico da escola e do presente, poderíamos falar em um exercício sobre si, do adulto, a partir da criação da criança. Arrisco-me a dizer que haveria uma grande contribuição infantil ao pensamento adulto.

É fundamental não desconsiderar tal processo criativo que, neste caso, é disparado pelo cinema. Existem nele, como em outras manifestações artísticas, estímulos à criação e à imaginação. Tal impulso criador, existente na realização da obra, “vaza” de certa forma da tela e mobiliza seus espectadores. Portanto, o cinema, a partir do que desperta no encontro com cada espectador, convida a agir criativamente. Este impulso criativo, que não permanece contido na tela, é abordado por Gabriel Perrisé:

O dinamismo criador não pertence exclusivamente ao artista. A experiência que tenho ao ler uma obra literária de qualidade, ao ouvir uma canção comovente, ao deter meu olhar sobre um desenho engenhoso, ao assistir a um filme bem feito, ao acompanhar os diálogos de uma peça teatral... pode levar-me a uma nova compreensão de realidade e de mim mesmo, a uma compreensão lúdica, isto é, a uma interpretação que supera reducionismos, calculismos e outros “ismos” limitantes. Pode, até, despertar em mim o artista que eu não acreditava ser. (PERISSÉ, 2009, p. 37).

Estar em contato com a arte desperta o artista em potencial que existe em nós. É nossa capacidade criativa que se mobiliza. Ao pensar sobre esta outra potência do cinema,

relacionei-a com os escritos de Luciana Loponte, autora que problematiza a presença da arte como uma espécie de “consolação”, na escola. A arte consoladora pode ser pensada como aquela que não desestabiliza, que não desacomoda, que não instiga novas formas de pensar. A arte consoladora seria aquela que corrobora com pensamentos já instituídos, já circulantes, por vezes considerados até senso comum. Para Luciana Loponte,

Muitas vezes a arte que entra na escola é uma “arte” consoladora, confortável, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, representações apenas para mostrar aos pais e mães (LOPONTE, 2010, p. 23).

Acredito que o cinema, assim como a arte, estimule a criação, quando não nos consola. Aguça nossa capacidade de criação quando nos mobiliza com questionamentos. Nesse sentido, retomo o título do presente eixo: *O cinema que “educa” é o cinema que faz pensar* (XAVIER, 2008, p. 15). Ismail Xavier, pensando no potencial do cinema para a educação, aponta que o cinema que educa é o que estabelece relações conosco, provocando novas formas de pensar. Isso nos faz imaginar as tantas outras possibilidades de formas de conceber o cinema e a arte na escola. Convive no ambiente educacional, de um lado, a proposição de uma arte consoladora, que corrobora o já instituído e não mobiliza mudanças: isso ocorre claramente com os casos em que se toma como ponto de partida a visão de que o cinema produz comportamentos, quase que de maneira arbitrária, por meio da imitação e da assimilação de modelos (XAVIER, 2008). Mas existe, de outro lado – e é nele que aposto ao elaborar este trabalho –, uma “utilização” bem mais proveitosa, aberta e livre do cinema, na medida em que o considera como propulsor de criação, de pensamento ético e de exercício para consigo. Elaborando práticas pedagógicas com essa perspectiva acredito que o cinema agrega muito às práticas pedagógicas.

5. Ao acender das luzes, o que levo comigo?

Ao concluir este trabalho, permito-me expressar o grande desejo e a satisfação pessoal em realizá-lo. A partir da minha participação como bolsista de IC nas pesquisas realizadas pela professora Rosa Maria Bueno Fischer, desenvolvi estudos sobre cinema, sobre a linguagem cinematográfica e seus potenciais na interação com o espectador. Passei então a questionar-me como pensar o cinema na escola, que práticas poderiam ser desenvolvidas, valorizando seu caráter artístico e, a partir do encontro dos alunos com o cinema, que possibilidades surgem. Tais questionamentos acompanharam-me durante vários semestres, de maneira que, ao chegar ao final do curso, realizar uma pesquisa com crianças e cinema apresentou-se como uma verdadeira necessidade para mim.

Após proceder à análise das falas das crianças, e pensar com elas sobre as potencialidades do cinema para a escola, ficou bastante claro para mim o quanto o cinema pode oportunizar o pensar sobre si e sobre o outro. A todo o momento, os alunos manifestaram situações vivenciadas, contando assim situações de suas vidas e experiências. A partir das falas do grupo, eles reelaboravam hipóteses ou alternavam estratégias de argumentação, pensando o outro, tanto o outro cinematográfico quanto o outro colega – como foi possível ver nas passagens em que os alunos elaboram hipóteses sobre o menino cego que assistia a um filme.

Relacionado a esses dois pensares, está também o pensar sobre a “realidade”. As discussões a respeito do que seria real e ficcional possibilitaram diversas hipóteses sobre a experiência de mundo de cada um deles, quanto às instâncias familiar, cultural e histórica das quais eles fazem parte. Também, acredito ser um dos maiores achados desta pesquisa a efervescência criativa, manifestada pelas crianças, após a apreciação do filme. O cinema disparou nos alunos, que compuseram esta pesquisa, um movimento criador. Ressalto o diálogo empreendido em um encontro no qual, após a apreciação de um trecho de *O Garoto* (filme preto e branco) os alunos elaboraram uma hipótese acerca da possibilidade de assistir a um filme colorido e colorizá-lo no pensamento. Esse pensamento é sobretudo uma criação e que apresenta considerável abstração.

Ao realizar outras práticas pedagógicas, em diversas escolas da região metropolitana, nunca havia percebido tão fortemente a capacidade criadora das crianças quanto nesta experiência. Seria isso devido ao contato com o cinema? Ou, de certa forma, em nossas práticas, nós, docentes, estamos destinando pouco espaço ao desenvolvimento da

capacidade criativa dos alunos? Ao realizar este estudo e desenvolver os encontros com as crianças, percebo um pouco do que Benjamin (2002) fala ao apontar que a criação nas crianças se dá em meio ao caos. Essa efervescência da qual falei não se deu de maneira pouco ruidosa e totalmente “controlada”. Deu-se em meio a falas desencontradas e sobrepostas, falas em tons mais altos e, posteriormente, a um modo mais organizado de expressão. Questiono-me o quanto nós, docentes, ao combater o caos na sala de aula, ao combater o comportamento transgressor, ao estimular comportamentos “seguros”, estejamos reduzindo demais o campo criador das crianças, como se fizéssemos uma espécie de “faxina” nos detritos, cacos, restos dos quais as crianças tanto gostam e a partir dos quais tantas novas formas de narrativa elas inventam. Não se trata de permitir que cada um faça o que quiser a qualquer momento. O que falo é da reserva de um momento de nossas rotinas para atividades de autoria, para falas desencontradas, para burburinho, para mangas sujas de tinta, para a efervescência da criação.

Tendo em mente essas possibilidades, volto minha atenção especificamente à formação docente. Acredito que, para a realização de propostas que apostem na capacidade criativa da criança, e também na capacidade de pensar sobre si e sobre o outro a partir do cinema, tenhamos que repensar a formação ético-estética dos nossos docentes. Para elaborar práticas que contemplem o cinema e as potências que surgem a partir do encontro dele com o espectador, é preciso que o professor também se exercite ética e esteticamente. Com a ampliação do repertório fílmico dos professores é possível pensar, a partir de narrativas distintas, sobre si mesmo e sobre os outros. É no encontro com o cinema que se torna possível um exercício ético que nos “melhora” para a coletividade, na qual vivemos e, especificamente neste caso, para nossos alunos. Evitamos, assim, as conclusões apressadas acerca de uma imagem e nos possibilitamos fruí-la, pensá-la, e passar por ela, criando algo novo.

6. Referências

- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org). **Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía** . Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.
- BARTHES, Roland. O terceiro sentido. In: **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 46-61.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BERGALA, Alain. **La hipótesis del cine**. Barcelona: Laerte, 2007.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é o cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- COSTA, Jurandir Freire. **A Ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.161-179, 2005.
- DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafios. **Nómadas**, n.30, p. 180-193, 2009.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 93-101, 2009.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding (Orgs.). **Cenas da vida atual**. A família, a escola e a clínica. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p. 27-40.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre; v. 24, n. 1, p. 5-11, 1999.
- FOUCAULT, Michel. As técnicas de Si. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**, v. IV. Paris: Gallimard, 1994, p. 783-813.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: Arte e Ciência na Infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, p. 75-92, 2011.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-138.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KEARNEY, Richard. **On Stories**, Capítulo 11. Tradução de Gilka Girardello. London: Routledge, 2002.

LOPONTE, Luciana Gruppelli . Inquietudes e experiências estéticas para a educação. **Salto para o Futuro**, v. 7, p. 22-27, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. 2008a. 237 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARCELLO, Fabiana de Amorim . Cinema e infância: perspectivas de trabalho na escola. In: V Fórum Nacional de Educação; II Simpósio Internacional de Educação, 2008, Torres (RS). Anais do V Fórum Nacional de Educação; II Simpósio Internacional de Educação. Torres (RS) : Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), 2008b. p. 1-10.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

Perissé, Gabriel. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro, Editora 34, 2009.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre; v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Anexos

Produção escolhida para o 1º encontro:

Título: *Dona Cristina perdeu a memória* (2002)

Diretor: Ana Luiza Azevedo

Duração: 13 minutos

Origem: Brasil

Sinopse: Antônio, um menino de 8 anos, descobre que sua vizinha Cristina, de 80, conta histórias sempre diferentes sobre a sua vida, os nomes de seus parentes e os santos do dia. E Dona Cristina acredita que Antônio pode ajudá-la a recuperar a memória perdida.

(Fonte: http://www.portacurtas.org.br/filme/default.aspx?name=dona_cristina_perdeu_a_memoria)

Produção escolhida para o 2º encontro:

Título: *O Espantalho* (1998)

Direção: Alê Abreu

Origem: Brasil

Duração: 10 minutos

Sinopse: As lembranças de uma mulher de idade avançada confundem-se com as descobertas de uma menina apaixonada por um espantalho.

(Fonte: <http://www.curtagora.com/filme.asp?Codigo=79&Ficha=Completa>)

Produção escolhida para o 3º encontro:

Título: *O Garoto* (1921)

Direção: Charles Chaplin

Origem: Estados Unidos

Duração: 68 minutos

Sinopse: O Vagabundo (Charles Chaplin) acaba encontrando um bebê em uma lata de lixo deixado por uma mãe desesperada e decide levá-lo para sua pobre casa, adotando-o. Cinco anos depois descobre que a mãe virou alguém famosa, e tentará devolver a criança a ela, não sem antes muitos encontros e desencontros se realizarem.

(Fonte: <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=1737>)

Produção escolhida para o 4º encontro:

Título: *Zhanxiou Village* (2007)

Diretor: Kaige Chen

Origem: China

Duração: 3 minutos

Sinopse: Chen Kaige faz vérias a Chaplin a partir das peripécias envolvendo o visionamento de uma das suas películas, em 1977, por um grupo de crianças – a mais persistente delas é um menino cego.

(Fonte: <http://oveupintado.blogspot.com.br/2009/01/chacun-son-cinma.html>)