

CINEMA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO ENTRE INFÂNCIAS

Cinema and education: approach between childhoods

Cine y educación: proximidad entre infancias

ANDREZA OLIVEIRA BERTI
Universidade Federal do Rio de Janeiro
andreza@casadaciencia.ufrj.br

RESUMO Este artigo visa estabelecer uma aproximação entre as infâncias visibilizadas no cinema oriental, no filme *O Que Eu Mais Desejo* (2011), do diretor japonês Hirokazu Kore-Eda, e no cinema latino-americano, no filme *Cien Niños Esperando un Tren* (1987), do diretor chileno Ignacio Agüero. Entendemos a infância como *condição da experiência* e como categoria plural que é atravessada pelos diversos tempos e espaços, não se limitando às cronologias e prescrições. Por meio das experiências da infância evidenciadas em cada projeto fílmico, analisaremos esses diferentes contextos, como alerta o filósofo Rancière (2009), *de dar a ver*, e atribuir significado à existência das coisas do mundo. Um mundo profundamente assinalado por dimensões políticas e estéticas. Na interlocução com esse olhar sensível, desejamos destacar a alteridade e a diferença como conceitos relevantes, para o reconhecimento do “outro” como potente em si mesmo nos processos educativos que têm como foco o “outro” infante em sua diferença. Para potencializar o encontro, são convidados para essa conversa autores como Deleuze e Guattari, Gallo, Kastrup, Kohan e Rancière.

PALAVRAS-CHAVE: CINEMA; EDUCAÇÃO; INFÂNCIA; ALTERIDADE; DIFERENÇA.

ABSTRACT This article aims establish approach between the childhoods visualized in the eastern film, in the film *O Que Eu Mais Desejo* (2011), of Japanese director Hirokazu Kore-Eda, and in Latin-american cinema, the film *Cien Niños Esperando un Tren* (1987), of director Ignacio Agüero. We understand childhood as *a condition of experience* and as plural category, traversed by different times and spaces, not limited to chronology and requirements. Through childhood experiences highlighted by every filmic project, we analyze these different contexts that how alert the philosopher Rancière (2009), *make visible* and assign meaning to the existence of things in the world. A world marked by deep political

and aesthetic dimensions. In dialogue with this sensitive look, we wish to emphasize the otherness and difference as concepts relevant to the recognition of the “other” as potent in itself in the educational process that have focus the infant in its difference. To enhance the encounter, authors invited to this conversation are Deleuze and Guattari Gallo, Kastrup, Kohan e Rancière.

KEYWORDS: CINEMA; EDUCATION; CHILDHOOD; OTHERNESS; DIFFERENCE.

RESUMEN En este artículo se busca un acercamiento entre las infancias visualizados en el cine oriental la película *Lo que más deseo* (2011), del director japonés Hirokazu Kore-Eda, y el cine latino-americano, en la película *Cien niños esperando un tren* (1987), del director chileno Ignacio Agüero. Entendemos como condición para la experiencia de la infancia y cómo la categoría plural que es atravesado por varios tiempos y espacios, no se limita a los plazos y requisitos. A través de experiencias de la infancia destacados por cada proyecto filmico será analizar estas diferentes contextos, como advirtiendo al filósofo Rancière (2009), para ver y da sentido a la existencia de las cosas en el mundo. Un mundo profundamente marcado por las dimensiones políticas y estéticas. En diálogo con esta mirada sensible, queremos hacer hincapié en la alteridad y la diferencia como conceptos pertinentes, para reconocer al “outro” tan potente en sí mismo en el proceso educativo que se centra en el niño “outro” en su diferencia. Para mejorar la reunión, están invitados a esta conversación autores como Deleuze y Guattari, Gallo, Kastrup, Kohan y Rancière.

PALABRAS CLAVE: CINE; EDUCACIÓN; INFANCIA; OTREDAD; DIFERENCIA.

INTRODUÇÃO

Precário, provisório, perecível; / Falível, transitório, transitivo;
Efêmero, fugaz e passageiro / Eis aqui um vivo, eis aqui um vivo!
Impuro, imperfeito, impermanente; / Incerto, incompleto, inconstante;
Instável, variável, defectivo / Eis aqui um vivo, eis aqui...
– Música “Vivo”, de Lenine e Carlos Rennó

Este artigo é motivado pelos versos da canção de Lenine, que ousam revelar a efemeridade do Ser, exaltando a sua incompletude, buscamos dialogar com essa potência de invenção que cada sujeito traz consigo, com a intenção de (re) inventar a própria vida, afirmando-se *vivo*. Assim, cotidianamente, podemos perceber as múltiplas possibilidades de reinvenção da vida, porque “o que mais vale a pena é estar vivo!” (LENINE e CARLOS RENNÓ). Sensibilizados pela visão de incompletude, podemos estabelecer uma aproximação entre as infâncias múltiplas que atravessam o contexto escolar que constantemente se inventam e se reinventam.

Na busca pela reinvenção de sermos outras coisas que já não desejamos mais, por estarmos insatisfeitos ou “não contentes”, é que o presente artigo pretende fortalecer discursos e práticas educativas que tenham como eixo central a invenção, entendida nesse texto como “um movimento de problematização” (KASTRUP, 2007, p. 17) que nos impulsiona a *criar*

conceitos de forma singular, pois “toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p. 15).

Para isso, realizamos uma aproximação entre as singularidades das infâncias presentes tanto no cinema oriental do diretor japonês Hirokazu Kore-Eda, visibilizado no filme *O Que Eu Mais Desejo* (2011), quanto no cinema latino-americano de Ignacio Agüero, no filme *Cien Niños Esperando un Tren* (1987); porque essas filmografias permitem repensar o modelo único de infância.

Ao observar os acontecimentos que atravessam as narrativas cinematográficas de ambos os filmes, somos convidados a conhecer a multiplicidade de infâncias que compõem a sociedade e, conseqüentemente, a escola. Nesse texto, entendemos a infância como “condição da experiência” (KOHAN, 2007, p. 86), cujo conceito de infância abarca a categoria plural “infâncias” que é atravessada pelos diversos tempos e espaços, não se limitando às cronologias e prescrições, mas, sobretudo, inaugurando o novo e a atualidade de cada experiência na contemporaneidade.

No diálogo com as experiências infantis que cruzam as narrativas cinematográficas de Kore-Eda e de Agüero, somos convidados a lançar um olhar sensível (RANCIÈRE, 2009) para diferentes contextos, nesse caso, para o Japão e o Chile. Por meio dessas condições infantis, podemos *dar a ver* e atribuir significado à existência das coisas do mundo. Um mundo profundamente assinalado por dimensões políticas e estéticas que atravessam e influenciam as escolhas teórico-metodológicas dentro das escolas.

Ao trazer à cena regimes estéticos (RANCIÈRE, 2009) profundamente intensos, os filmes de Kore-Eda e de Agüero possibilitam-nos dialogar e reconhecer o cinema como alteridade (BERGALA, 2008), na medida em que promove deslocamentos por tempos e espaços distintos, suscitados em cada sequência ao revelar a criatividade, o desejo, a angústia e a alegria de cada criança.

Diante de um mundo *real* ou *ficcional* – atravessado por múltiplas dimensões e distintas possibilidades de experiência do Ser – surge a necessidade de destacar a relevância do conceito de invenção para a formação do-discente. Assim, em interlocução com a psicóloga Virgínia Kastrup (2005), compreendemos que a invenção não pode ser personificada em um sujeito, pois não existe um sujeito/objeto restrito ao ato inventivo, mas sim, múltiplos processos de invenção potencializados pelas mais variadas experiências de aprendizagem. Isso significa entender que a invenção passa por múltiplos “agenciamentos coletivos” (KASTRUP, 2005, p. 1.276), ainda que tenha uma marca da singularidade (DELEUZE e GUATTARI, 1992).

De acordo com a psicóloga, a aprendizagem produz subjetividades e se inscreve como *invenção de si e do mundo*. Desse modo, a “aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas” (KASTRUP, 2005, p. 1.277). Percebemos, então, que a questão da invenção é urgente (e necessária) aos processos educativos que se interessem em afirmar a alteridade e a diferença – o que fortalece a prática pedagógica cotidiana do professor.

Nesse sentido, quando aproximamos “invenção” de “aprendizagens”, imediatamente podemos pensar nas relações de mediação que o professor mobiliza no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que a partir dessas relações pode-se provocar o novo e produzir distintas experiências. Com a finalidade de endossar o argumento da relevância da figura do professor no processo de *aprendizagem inventiva*, Kastrup (2005) aponta as contribuições filosóficas de Gilles Deleuze para o entendimento dessa importante mediação pedagógica.

Ao comentar a letra P (de professor), na entrevista concedida a Claire Parnet – que se materializou no *Abecedário de Gilles Deleuze*,¹ o filósofo afirma a importância da repetição para um instante de inspiração no *fazer educativo*. Isso significa que, no processo de tessitura de nossas aulas (nos rituais recorrentes), pode surgir um problema. Uma inspiração para o não pensado, que se configura em *aprendizagem inventiva*, transformando-se em momentos em que “as subjetividades do professor e do aluno se encontram” (KASTRUP, 2005, p. 1.287), para a invenção de algo novo e diferente, que só pode surgir nessa relação íntima entre os sujeitos escolares.

Os ritos (o estabelecimento dos códigos linguísticos; as subdivisões hierárquicas; a (in)visibilidade; as marcações espaço-temporais etc.) que se repetem no cotidiano escolar, quando não entendidos como mera reprodução, podem nos oferecer momentos de (re) invenção das subjetividades (de educadores e educandos), afirmando toda a potência do “estar vivo”, como canta Lenine. Desse modo, ao resgatar alguns trechos da entrevista no *Abecedário de Gilles Deleuze* é possível fazer uma aproximação entre as relações que se tecem nos processos de aprender e de ensinar.

Como foco desses dois processos encontramos o ser infante (que aprende e também ensina). No fragmento em que Deleuze aborda a infância, representada pela letra E (*enfance*, em francês) no *Abecedário*, o filósofo se refere às lembranças da sua infância. Percebemos, então, que não há entusiasmo com as memórias acionadas, pois a infância de Deleuze é associada a uma mudança brusca de vida, marcada pelos duros períodos de guerras. Em contrapartida, o autor nos força a pensar na condição de uma infância (qualquer), de *uma* criança (que foi muitas outras) e, ao mesmo tempo, é *uma criança qualquer*. Compreendemos a força do artigo indefinido *um/uma* para pensar a multiplicidade de infâncias que atravessam tempos, espaços e culturas. Debruçar-se sobre essa diversidade de experiências infantis permitirá aproximações com uma criança universal (qualquer), simultaneamente, produzida e produtora da sua história e, igualmente, com as crianças singulares que habitam nossas escolas.

¹ É uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola (Ministério da Educação). Para assistir ao vídeo completo, acesse: <http://www.youtube.com/watch?v=tObwOtG-7jE>

APROXIMAÇÃO ENTRE *O QUE EU MAIS DESEJO* E *CIEN NIÑOS ESPERANDO UN TREN*

Tudo o que eu não invento é falso.
– Manoel de Barros

Em uma primeira aproximação entre o cinema de Kore-Eda e de Agüero, por intermédio de justaposições espaço-temporais, imediatamente, podemos encontrar múltiplos modos de ser, de existir e de inventar a infância. No caso dessas narrativas cinematográficas, somos convidados a dialogar com pelo menos duas produções distintas de infância: a infância no bairro de Huamachuco (periferia de Santiago do Chile), no contexto da ditadura, e a infância na ilha japonesa Kyushu, localizada na região meridional (uma das principais ilhas que formam o arquipélago do Japão).

Observamos nessas narrativas “condições de experiência” (KOHAN, 2007) que ora nos aproximam, ora nos afastam. A condição da infância ocidental/latino-americana é diferente da condição da infância oriental/japonesa. É importante destacar que essas distintas experiências cinematográficas além de apresentarem na tela as invenções das infâncias (chilenas e japonesas), também inauguram algo novo para os que vivem a experiência do/com o cinema, isto é, para aqueles que frequentam o cinema e se afetam enquanto espectadores.² E, a partir do encontro com a sétima arte, inventam novos mundos, dado que “(...) o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles (...)” (DELEUZE e GUATARI, 1992, p. 227). É exatamente o que os diretores Kore-Eda e Agüero fazem: afetam e inventam as infâncias.

Então, nós, espectadores, quando afetados e transformados pela “obra do artista”, somos conduzidos ao exercício da alteridade, na medida em que é possível estabelecer uma relação com o outro (que, nesse caso, pode ser o “outro” do oriente, o “outro” do século passado, o “outro” da língua desconhecida, o “outro” de idade etc.). Esse outro – tão diferente – que é quase raro.

Nessa perspectiva, o conceito de alteridade destacado nesse texto reconhece o “outro” como potente em si mesmo, o “outro como diferença” (GALLO, 2008, p. 2), para além da sua representação. Portanto, as infâncias destacadas nos filmes não representam *uma* infância chilena ou *uma* infância japonesa, elas simplesmente *acontecem* e revelam as possibilidades do ser infante nesses distintos contextos. Se esse “outro” infante não se reduz apenas à reprodução da imagem que faço dele, logo, podemos perceber as múltiplas diferenças desse outro. “Tomando o outro em si mesmo, o outro enquanto outro, produz-se então uma política da diferença que pensa o coletivo como conjunto de diferenças” (GALLO, 2008, p. 13). Reconhecer a diferença do outro, portanto, é um importante passo para afirmarmos a sua potência.

² O sentido atribuído a *espectadores* nesse texto é baseado na obra “O espectador emancipado”, do filósofo francês Jacques Rancière, em que podemos entender que “todo o espectador é já actor da sua história; todo o actor, todo o indivíduo de acção, é já espetador da mesma história” (2010, p. 28).

A diferença, portanto, não se subordina à identidade como aquilo que se deve opor, negar e ser negado. Ao contrário, a diferença é afirmação. Afirmação da etnia, do gênero, da orientação sexual, da idade, da classe, da cultura etc. Ela se refere, pois, “a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam” (DELEUZE, 2006, p. 94).

Em busca dessa afirmação da diferença e da alteridade nos diversos espaços, aproximamo-nos da “hipótese-cinema” de Bergala (2008) que defende o encontro dos alunos com o cinema na escola – não para conservar a lógica disciplinar e reducionista dos currículos – mas para revelar a potência artística do “outro-cinema” no ambiente escolar, visto que “nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar. A arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência” (FRESQUET, 2013, p. 40).

Essa força da arte apontada por Bergala (2008) traz à tona reflexões sobre a infância e o cinema, quando sinaliza que há um momento na infância em que alguns filmes são decisivos para a construção de uma relação íntima e familiar com a sétima arte. Mesmo que não seja “compreendido” de imediato, o filme pode afetar e produzir sensibilidades inimagináveis.

Esse encontro depende mais de uma iniciação do que da aprendizagem, e a escola nunca poderá programá-lo ou garanti-lo. Como todo verdadeiro encontro, ele pode também nunca ter lugar com a sua potência de revelação e de desestabilização pessoais. A escola conserva, porém, um papel não negligenciável nessa questão (BERGALA, 2008, p. 62).

Ao assumir o seu papel com a formação integral discente, a escola poderá ampliar o repertório sensível e cultural de cada aluno, contribuindo para relações sociais igualitárias, livres de preconceitos. Assim, ao ousarmos “ser outra coisa”, afetados pela arte cinematográfica, somos convidados a embarcar em um trem para o Chile no filme *Cien Niños Esperando un Tren* e, quando percebemos, desembarcamos em plena ditadura chilena – devidamente marcada pela força do tempo e do espaço. O documentário de Ignacio Agüero (um dos diretores mais engajados dos últimos vinte anos no Chile) é filmado no final dos anos 80 e tem como proposta registrar as oficinas de cinema que a professora-artista Alicia Vega realizava com a população periférica de Santiago.

O filme deixa escapar para “fora do campo” o grande carinho que Agüero tem por Alicia Vega, pois fora sua professora na escola de artes e comunicação da Universidade Católica do Chile na década de 70. Motivado por isso, Agüero acompanha Alicia Vega durante vinte sábados no bairro chileno de Huamachuco, em um espaço improvisado (uma capela), onde ela realiza as oficinas de cinema com as crianças.

Nessas oficinas, as crianças aprenderam a história do cinema e suas primeiras técnicas; construíram equipamentos dos primórdios dessa arte, como o fotograma³ e o zootro-

³ Representa cada uma das imagens impressas quimicamente no filme cinematográfico. Fotografados por uma câmara a uma cadência constante e depois projetada no mesmo ritmo, em registro e sobre uma tela, os fotogramas produzem no espectador a ilusão de movimento. É também a imagem individual de um filme, correspondendo a um “quadro”.

po.⁴ Pouco a pouco, o lugar improvisado para as oficinas tornou-se um ambiente propício para a aprendizagem da linguagem e da materialidade da arte cinematográfica.

Nas sequências que se revelam, logo percebemos experiências cinematográficas que acentuam a diferença. Sentimo-nos atraídos para um mergulho na magia do cinema, materializada na figura dessa professora-artista. As entrevistas com as crianças e suas famílias, intercaladas com os planos que acompanham as atividades, vão capturando as aspirações e as atrocidades vividas por uma comunidade diante da situação de horror político em pleno governo ditatorial.

A entrevista com Alicia Vega transborda na tela a sua paixão por ensinar e seu compromisso ético-estético-político com a educação. Para ela, cinema e educação andam juntos e ao alcance de todos, independentemente da pobreza, do descaso político e da miséria. Sendo assim, em suas oficinas, ao mesmo tempo em que denuncia, ela anuncia. Por um lado, denuncia a condição socioeconômica de um país reprimido. E, por outro, anuncia as intervenções e invenções das crianças. Nesse contexto de criações, inaugura-se o novo. Algo radicalmente novo. Manifestando, dia após dia, que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” (RANCIÈRE, 2009, p. 58). Ousamos dizer, então, que as crianças chilenas, elaboram o seu cotidiano ao “ficcional-lo”. Elas compõem dimensões estéticas, intensamente transformadas e politicamente sensíveis. Desse modo, no filme *Cien Niños Esperando un Tren*, a comunidade chilena, visivelmente explorada pelo modelo político-econômico da época, revela suas crenças por um mundo melhor, desejando algo diferente do que lhe é oferecido.

Assim, percebemos a potência do que diz Rancière (2009) em *A partilha do sensível*, quando afirma que “as artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes pode emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que tem em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível” (IDEM, p. 26). Nesse sentido, assistir ao filme de Ignacio Agüero possibilita-nos agenciar estética e política, sem necessariamente promover argumentos restritos a esses campos, visto que ao estetizar modos de ser e de se relacionar, através de sua câmera, o cineasta potencializa a revolução (que se faz diariamente, nas ruas, nas escolas, nas famílias...).

Ao partirmos do Chile para outra aventura cinematográfica, desembarcamos na ilha japonesa de Kyushu, e somos imediatamente apresentados a dois meninos: Koichi e Ryu. Irmãos que foram separados após o divórcio dos pais. Koichi (o mais velho) mora com a mãe e avós em Kagoshima, cidade mais ao sul da ilha e Ryu (o caçula) vive com o pai em Fukooka, no norte da ilha.

No filme *O Que Eu Mais Desejo*, somos conduzidos a compartilhar os nossos desejos com os de cada criança. A região em que vive o irmão mais velho é ameaçada pela explosão de um vulcão. Em um belo plano, acompanhamos a conversa entre o neto e o avô sobre a possível erupção do vulcão e suas consequências. O menino começa a nutrir o desejo para que tal fenômeno ocorra, ainda que ocasione a destruição da cidade. Desse modo, segundo Koichi, ele e a mãe seriam obrigados a morar com o pai e o irmão, na outra cidade, reaproximando, assim, a família.

⁴ É um tambor giratório com frestas em toda a sua circunferência criado, em 1834, por William Horner. Em seu interior montavam-se sequências de imagens produzidas em tiras de papel, de modo que cada imagem estivesse posicionada do lado oposto a uma fresta. Ao girar, o tambor cria uma ilusão de movimento.

Para que isso aconteça, Koichi resolve colocar em prática uma conversa que ele escutou de dois amigos na escola sobre uma lenda. De acordo com essa lenda, no cruzamento de dois trens-bala a energia liberada é tão intensa que, se alguém fizer um pedido nesse exato momento, o desejo será realizado. Em se tratando de desejos, sabemos a partir do ensaio de Agamben (2007) sobre o tema, no livro *Profanações*, que “desejar é a coisa mais simples e humana que há” (IDEM, p. 49). Portanto, a delicadeza dos encontros expostos no filme permite-nos encarnar nossos quereres.

Rumo à realização do seu desejo, Koichi convence amigos e o irmão a viajar para um ponto da ilha em que poderão ver o cruzamento dos trens. Nessa busca pela materialização dos desejos, acontece o encontro dos irmãos em uma plataforma do trem de uma cidade distante. Ali, os dois grupos se reúnem à procura de um local onde poderão presenciar a intersecção dos trens. No trajeto, meninos e meninas caminham por vielas, plantações, jardins, ruas...

Nessa aventura, ao cair da noite, as crianças se abrigam na casa de dois senhores. As cenas que acontecem dentro da casa demonstram afetos, amizades e cumplicidades. Nessa noite de experiências mágicas, as crianças escrevem e inscrevem os seus desejos (juntos), em uma folha, como forma de compartilhar e reforçar cada vontade.

Em um quadro, no escuro da noite, surgem os dois irmãos. Nessa cena, conversam sobre as coisas que os conectam: escola, pai, mãe, avós, amigos, crescimento, vida. Estreitam os laços, saboreiam o doce feito pelo avô, com um gosto explícito da meninice de ambos. E, pela manhã, partem rumo ao encontro dos trens. Enfim os trens se cruzam, as crianças gritam seus pedidos, mas o menino que provocou toda a história silencia-se. Em um silêncio que parece anunciar a maturidade conquistada pela/na viagem...

Podemos perceber, em cada plano, o olhar de Kore-Eda sobre a infância. Sentimos a cada movimento da câmera um “olhar sensível, partilhado e exclusivo” (RANCIÈRE, 2009, p. 15), um olhar comum tanto nas experiências dos mais velhos quanto na dos infantes. Ao mesmo tempo em que esboça o que é característico do *mundo adulto* e do *mundo da criança*. E, assim, ao saborear as experiências da infância, em seus mais distintos tempos e espaços, podemos perguntar: o que pode a infância no cinema?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever nem uma coisa
Nem outra -
A fim de dizer todas -
Ou, pelo menos, nenhuma.
Assim,
Ao poeta faz bem
Desexplicar -
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.
– Manoel de Barros

Para finalizar a poesia do encontro entre os cineastas Kore-Eda e Agüero, visibilizados neste artigo, desejamos potencializar o exercício de deslocamento realizado até aqui. Em todo o momento fomos conduzidos a mergulhar no universo das personagens, dos diretores, das histórias e, a partir desse mergulho, conhecemos outras culturas, lugares e desejos. Através do olhar apreendido e capturado em cada plano nessas obras cinematográficas, fomos convidados a problematizar e reinventar essas infâncias, as nossas infâncias.

Ao reconhecermos o cinema como alteridade e como espaço de criação, podemos colocar em diálogo a diferença do outro (cinema) com a diferença do outro (espectador); como “este outro que nos apavora e que pode ser qualquer um a nossa volta” (GALLO, 2008, p. 11), porque enquanto território de invenção e de ficção, o cinema pode colaborar para o estreitamento das relações entre professores e alunos, visto que o cinema surge como terceiro elemento, como “outro” – tanto para educadores quanto para educandos. Ambos poderão ficar à deriva da arte no momento em que assistem a um filme.

Nesse fluxo, o cinema manifesta-se como *arte perturbadora*, pois questiona os estereótipos e produz múltiplos afetos. Segundo Bergala (2008, p. 97), “a arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto de nossos hábitos culturais”. Sem dúvida, “a arte deve ser exposta sem risco aos jovens” (IDEM, p. 98), pois o cinema como qualquer manifestação artística, não apresenta verdades absolutas, soluções óbvias.

Apostamos na possibilidade do encontro da arte com as crianças para a problematização das verdades e dos conceitos cristalizados na escola e na sociedade em geral. De tal modo, buscamos aproximar a linguagem cinematográfica da linguagem educacional, pois acreditamos na força que o cinema pode promover, quando visto como provocador de afetos. Quando percebido como aproximação sensível para a reinvenção de si e do mundo.

Nesse sentido, desenvolver atividades em que os alunos possam explorar espaços-tempos diferentes, experimentar o novo da linguagem cinematográfica e criar a sua própria forma de relação com o mundo; contribui para a afirmação das temporalidades infantis dentro das composições curriculares atuais, além de promover aproximações entre o cinema e a educação.

O cinema, então, pode potencializar uma educação que deseja entrelaçar e produzir saberes para o transbordamento da vida. Em movimentos que priorizem as ações, as interações, as emoções e os acontecimentos presentes nos cotidianos escolares. Contribuindo, assim, com o fortalecimento de outros sentidos para o humano, a educação e a sociedade.

REFERÊNCIAS

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

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**, 2. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. **A imagem-tempo**. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- _____. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Revista Educação e filosofia**, Uberlândia, vol. 22, n. 44, jul./dez., 2008. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1967>. Acesso em 10 de julho de 2012.
- KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em Estudo, 6 (1), p. 17-27, 2001.
- KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, Virginia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1.273-1.288, set./dez., 2005 (disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>)
- KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte, autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo. Ed. 34, 2. edição, 2009.
- _____. **O espectador emancipado**, tradução José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- SKLIAR, Carlos. **A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo**. In: GALLO, Sílvio e SOUZA, Regina Maria de (orgs.). **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Alínea, 2004, p. 69-90.
- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Submetido em: 31-10-2014

Aceito em: 14-4-2015