

# Reflexões pedagógicas sobre o cinema

## *Pedagogical reflections on cinema*

Andreza Oliveira Berti<sup>1,2</sup>

### Resumo

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a potência pedagógica do cinema, com o objetivo de relacionar dois gestos cinematográficos: o ver e o fazer. Com relação ao gesto ver, parte-se do conceito de *espectador emancipado* de Jacques Rancière como disparador de análises e debates. Na medida em que se realiza a aproximação entre os estudantes e a diversidade de filmografias produzidas ao longo da história do cinema, propicia-se uma interlocução com as escolhas políticas, éticas e estéticas dos cineastas. No processo de fazer filmes, aposta-se nas três operações intelectuais sugeridas pelo professor Alain Bergala – *eleger, dispor e atacar* –, as quais se atravessam e conversam entre si durante a filmagem. Através de uma revisão de literatura que dialoga tanto com o campo cinematográfico quanto com o campo educacional, buscou-se apresentar experiências audiovisuais que podem ampliar as atividades desenvolvidas com o material cinematográfico em sala de aula.

**Palavras-chave:** Arte cinematográfica. Cinema. Educação. Sala de aula.

### Abstract

*The aim of the article is to reflect on the pedagogical power of cinema with the goal to associate two cinema gestures: to see and to do. Regarding the gesture "see", we start from the concept of the emancipated spectator of Jacques Rancière as the trigger for analysis and debate. When the students are approximate of the filmographies diversity produced along the history of the movies, we enabled the discussion about the political, ethical and aesthetic choices of filmmakers. In the process of making movies, we chose the three intellectual operations suggested by teacher Alain Bergala - to elect, to dispose and to attack - which interact among themselves during the filming process. Through a literature review that includes the field of cinema and education, we sought to present audiovisual experiences that could expand activities developed with the cinematographic materials in the classroom.*

**Keywords:** *Cinematograph art. Classroom. Education. Movies.*

### Introdução

O presente artigo tece reflexões pedagógicas sobre dois processos caros ao cinema: o ver e o fazer. Com relação ao caráter visível do

cinema, deseja-se fortalecer a concepção de *espectador emancipado* (Rancière, 2010), que, por meio de uma obra, pode acionar saberes, verificar conhecimentos, analisar métodos, comparar visões de mundo e questionar escolhas. No que concerne à

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Pasteur, 250 fundos, Sala 234, 22290-902, Campus da Praia Vermelha, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: <andreza@casadaciencia.ufrj.br>.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro Cultural de Ciência e Tecnologia - Casa da Ciência, Núcleo de Educação.

realização, expõem-se atividades pedagógicas diversificadas para a produção cinematográfica no contexto escolar contemporâneo, almejando evidenciar as múltiplas paisagens (políticas, culturais, sociais, econômicas, éticas e estéticas) que compõem o cenário educacional.

Para isso, apresenta-se a proposta desenvolvida na França pelo cineasta e professor Bergala (2008) no livro *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* e seus desdobramentos a partir da confecção de materiais pedagógicos para serem utilizados nas atividades com os filmes. “Em vez de submeter à imagem um arcabouço teórico já existente, como o da linguística, professores e alunos adotariam uma atitude heurística em relação às obras, descobrindo, juntos, os conhecimentos que os filmes produzem” (Leandro, 2010, p.81). Os encontros eram norteados mais pelas indagações surgidas em torno dos filmes do que pelas explicações técnicas.

A *hipótese-cinema* de Bergala (2008) é uma reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de cinema nas escolas, desenvolvida a partir da experiência de Bergala como conselheiro no *Plan de Cinq Ans pour les Arts et la Culture* (França, 2001), quando convidado pelo Ministro da Educação Jack Lang para reformular o cenário da arte nas escolas francesas. O pressuposto da arte na escola como alteridade é norteador do projeto, na medida em que expõe a convicção de que a escola é o lugar potente para que esse encontro aconteça. Nesse plano, propõe-se dar às artes e à cultura um lugar central no sistema educacional; em específico, com a arte cinematográfica, orienta-se a necessidade de garantir um contato estreito com os estudantes, estabelecendo como ponto de partida a compreensão do cinema como arte, mediado por uma ação pedagógica fundamentada na criação. Para Bergala (2008, p.34): “[...] não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura, à decifragem, à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato”; o que há, em suma, são processos criativos ativados nos momentos em que se vê ou se faz um filme.

A operacionalização dessa hipótese deu-se a partir da elaboração de materiais para as escolas, com linguagens diversificadas. Um dos produtos criados para desenvolver esse trabalho foi a coleção de DVD *L'Éden Cinéma*. Essa coleção, coordenada por Bergala e “criada pelo centro de documentação pedagógica do Ministério da Educação francês, tem editado, nos últimos anos, diversos textos e documentos audiovisuais destinados à utilização em salas de aulas” (Leandro, 2010, p.81). A aposta no DVD tem relação direta com os novos recursos técnicos digitais do cinema e com sua ampla capacidade de execução na escola, pois é um material leve, de baixo custo e permite um rápido acesso ao conjunto de filmes selecionados e gravados nesse suporte.

A coleção conta, atualmente, com 26 títulos, que dão subsídios para um debate ao mesmo tempo teórico, histórico e estético sobre temas diversos: o documentário, o cinema de animação, a relação entre cinema e teatro, o ator no cinema, o curta-metragem e questões mais específicas, como o *raccord* e o ponto de vista. Além disso, fazem parte da coleção filmes de ficção e documentários de diferentes cineastas (Leandro, 2010, p.81).

Sendo assim, a coletânea reúne a diversidade de produções cinematográficas que apresenta um panorama do cinema mundial, acompanhada de documentos e orientações gerais para professores e gestores para integração do acervo às atividades cotidianas de ensino. Nos DVDs estão inseridos fragmentos de filmes que constituem a base de uma ampla cultura cinematográfica, tendo como objetivo a diversificação do gosto estético dos alunos. A disponibilização nesse formato reforça a ideia de que o cinema deve estar presente diariamente na escola e de maneira acessível.

A organização do material fílmico, em blocos de fragmentos, disponibilizados nos DVDs possibilita que alunos e professores debruçem-se sobre elementos específicos, sobre trechos criteriosamente selecionados, capazes de promover debates sobre as histórias e os aspectos estéticos da narrativa, baseando-se em uma “pedagogia do fragmento” - que

trata do cinema a partir da observação minuciosa do plano. Nessa direção, a opção de Bergala (2008, p.122) por articular e combinar fragmentos de filmes, antes mesmo de vê-los por inteiro, parte do pressuposto de que “[...] podemos nos apaixonar por um filme a partir de um fragmento vislumbrado, e o desejo pode ser mais forte se o objeto-filme não é imediatamente dado como totalidade percorrida”. E, ao analisá-lo com o estudante-espectador, pode-se provocar conversas inspiradoras sobre a marca artística dos cineastas e seus contextos de produção. Esse destaque para a análise de um trecho, segundo o autor, tem relação direta com o fazer cinematográfico, visto que

[...] o plano envolve, de modo magnífico e inextricável, a maior parte das escolhas que intervêm realmente e simultaneamente na criação: onde começar e onde terminar um plano, onde colocar a câmera, como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessá-lo? Que limites impor a seu poder de manipular as coisas e o mundo? O que temos o direito de capturar ou encenar através dele? Como incluir o ator? Como lhe dar um ritmo próprio? (Bergala, 2008, p.124).

Percebe-se, então, a relação explícita entre ver e fazer cinema. Entender os processos de tessitura de cada filme, com seus ritmos peculiares no movimento de enquadramento e captura da câmera, faz do encontro dos alunos com o cinema uma “experiência íntima do gesto de criação” (Bergala, 2008, p.171), que vai do primeiro contato com o filme, ainda como espectador, até a “passagem ao ato” de filmar. Uma experiência singular em que cada estudante terá oportunidade de imaginar decisões diferentes das tomadas pelos cineastas e de imprimir sua marca na criação cinematográfica ao inventar outras possibilidades para um mesmo plano.

Na busca por fortalecer o que cada estudante é (ou pode ser), aposta-se na potência da experiência como “o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (Larrosa, 2004, p.154) quando entramos em contato com a arte cinematográfica. Assim, parte-se do conceito de experiência para entendermos o compromisso político-educativo assumido nesse

texto. A experiência que encarna o “eu”, que compreende-o como o lócus da experiência a subjetividade - o que a diferencia da própria exterioridade presente no termo experiência (experiência) e que, segundo Larrosa (2011), é o mesmo princípio das palavras “ex/terior”, “ex/trangeiro” e “ex/tranheza”. Ainda que as coisas aconteçam exteriores a mim, na presença do outro, “o lugar da experiência sou eu” (Larrosa, 2011, p.6). Isso é importante que seja enunciado, pois a experiência com o cinema no ambiente escolar proporcionará encontros entre o outro (cinema) e o outro (aluno), o que cria oportunidades para que infinitas coisas aconteçam.

O cinema na escola pode ser um “gesto de interrupção” dos ritos pedagógicos, ao mesmo tempo em que pode instaurar um gesto de suspensão para inaugurar novos sentidos a fim de proliferar sensações a partir do contato com a materialidade do cinema. Nesse movimento, tecem-se considerações sobre a potência pedagógica da sétima arte nas experiências de *ver* e de *fazer*. À guisa de conclusão, ainda que provisória, apresentam-se alguns apontamentos acerca dessas contribuições para o cenário educativo.

### **Experiência sobre ver cinema**

Do ponto de vista da experiência, ver um filme é estar diante de uma alteridade, uma condição exterior ao espectador que o “força” a estabelecer relação entre o que se passa com o filme e com a sua própria subjetividade. Compactuando com a ideia de que “a troca subjetiva radical que o cinema nos permite é uma questão-chave na educação” (Migliorin, 2014a, p.101), pretende-se realçar a importância de se proporem atividades em que os estudantes (espectadores) possam experimentar múltiplas possibilidades de perceberem os elementos fílmicos capazes de provocar pensamentos impensáveis e sentimentos extraordinários a partir dos próprios estudantes, da sua relação com a arte cinematográfica.

Com a perspectiva de ressaltar o traço poético de cada cineasta, no diálogo com os trechos disponibilizados nos DVDs, Bergala (2008) percorre paisagens narrativas que expõem as escolhas políticas,

os modos de fazer de alguns realizadores da história do cinema, passando pelo “plano” – o que ele caracteriza como o início do cinema, pelo “ponto de vista”, com destaque para os contornos do cinema europeu, americano, africano e oriental e pela relação constante entre o tempo e o espaço na “montagem” do filme. Articular essas referências cinematográficas que se cruzam entre os trechos de longas e curtas-metragens apresentados propicia “subsídios para um debate ao mesmo tempo teórico, histórico e estético sobre temas diversos” (Leandro, 2010, p. 81).

Nesse exercício de projeção dos planos em sala de aula, é possível promover atividades artísticas diversas, na medida em que os alunos são encorajados a estabelecer uma profunda relação entre as sequências dos filmes, descobrindo a composição e a decomposição dos elementos cinematográficos que podem resultar da ação de um ou mobilizar uma grande equipe. O ponto de vista de um realizador é revelado a partir de cada plano. Assim, os trechos selecionados exploram as distintas formas de fazer cinema, e, por meio deles, é possível romper com a tradição clássica linguística que enfoca a análise da narrativa cinematográfica, decodificando-a para os espectadores. O que Bergala (2008) explicita em sua proposta para ver filmes é que não se trata de fazer uma análise dos signos linguísticos, mas sim colocar o cinema em “xeque”, duvidar. Ao entrar em contato com distintas formas de *ver* e *fazer*, acredita-se que múltiplas questões possam emergir sobre e sob a arte cinematográfica.

Nessa direção, Bergala (2008) revela a potência cinematográfica de cada realizador quando coloca o espectador diante de planos inquietantes, capazes de provocar um estado de ansiedade que, por vezes, paralisa perante as situações e os personagens dos filmes. Todavia, não dura muito tempo, porque em instantes a temporalidade pode ser prolongada, estendida ou acelerada, assim como os ritmos podem ser quebrados, suspensos e redirecionados - a ponto de conduzir para outros caminhos. Portanto, para o espectador, o plano compartilha histórias, espaços e tempos instaurados em formas, cores e movimentos específicos.

Problematizar os temas cinematográficos e se deter sobre eles é a convocatória explícita presente nos materiais pedagógicos que compõem a coleção *L'Eden Cinéma* (França, 2001). Leandro (2010) enfatiza que essa proposta busca perceber as pistas “pedagógicas” presentes nas produções fílmicas dos cineastas, identificando, nesse exercício, como os pontos de vista são assumidos e perseguidos criteriosamente em cada plano-sequência, trazendo à tona os contextos, as visões de mundo, as inspirações e, sobretudo, a composição ético-estética dos planos.

De acordo com Rancière (2010) é importante o debate ético e político em torno da recepção da arte e da posição do espectador. Para isso, ele retoma o conceito de “emancipação intelectual” a partir da figura do pedagogo francês Joseph Jacotot nas primeiras décadas do século XIX, que apostava na ideia de que uma pessoa ignorante pode ensinar outra pessoa ignorante o que ela não conhecia, investindo no princípio de que as pessoas são iguais por terem, todas elas, seus próprios conhecimentos e, por conseguinte, a igualdade não é um ponto de chegada e sim um ponto de partida. Ao defender esse tipo de relação entre mestre e aprendiz, Jacotot contrariava e radicalizava o contexto educativo da época (Rancière, 2002). Rancière, portanto, desloca o conceito de “emancipação intelectual” (do campo educacional) para o conceito de “espectador emancipado” (no campo artístico).

Na obra *O Espectador Emancipado*, Rancière (2010) evidencia o paradoxo do espectador a partir do elemento disparador “teatro”, uma vez que não existe teatro sem espectadores. Para problematizar a condição do espectador imóvel diante do espetáculo teatral, o autor dialoga ao longo do livro com os trabalhos de Brecht (onde o espectador deveria manter distância para apurar a observação) e de Artaud (onde deveria se aproximar ao máximo perdendo sua condição de observador) em contraposição com o modelo platônico. Neste percurso, o filósofo estende uma forte crítica sobre essa “posição” paradoxal atribuída ao espectador, ressaltando o princípio da igualdade, pois o que temos de comum é o poder da igualdade de inteligências

que coloca cada espectador no mesmo ponto que potencializa sua ação no mundo.

Assim, ser espectador é uma condição básica da existência no mundo, pois estamos conectados com o que vemos, sentimos, ouvimos em toda parte. A todo o momento estamos aprendendo e operando nesse mundo a partir das experiências cultivadas e encarnadas. “Todo o espectador é já um actor da sua história; todo o actor, todo o indivíduo de acção, é já espectador da mesma história” (Rancière, 2010, p.28). Isso também acontece com a escola. No momento em que nos comprometemos com o protagonismo de cada estudante, potencializamos as histórias individuais e coletivas presentes na sociedade.

A possibilidade de o gesto cinematográfico transformar e alterar o *estado das coisas*, porque possibilita a inauguração de outro mundo, contribui para pensarmos a relação entre o campo cinematográfico e o campo educativo. Através de atividades que tenham como foco a diversificação de gostos, o educador, a partir da escolha de diferentes tipos de filmes, pode provocar estranhamentos capazes de aguçar os sentidos dos alunos, convidando-os a descobrir outros tipos de narrativas cinematográficas - escapando das habitualmente conhecidas. Na relação com o cinema, os estudantes podem ampliar suas formas de relação com/no mundo - não somente por favorecer a expansão do repertório cultural, mas, também por propiciar a proliferação de repertórios sensíveis - pois, a experiência sensível de apreensão do mundo não se dá exclusivamente pela racionalidade. Ela advém também dos afetos, ou seja, de como percebemos e nos afetamos pelas coisas que acontecem no mundo.

Ao passarmos pela experiência (Larrosa, 2004) de assistirmos às primeiras imagens em movimento projetadas em público, podemos ser afetados por esse momento inaugural do cinema. Assim, quando expostos aos filmes *Saída dos trabalhadores da fábrica* (1895) e *Chegada do trem na estação* (1895) dos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière, exibidos em dezembro de 1895 no *Grand Café* em Paris, presenciamos, ao mesmo tempo, a grandiosidade do evento e os limites da época: as imagens eram

capturadas pelo cinematógrafo (aparelho que registrava e projetava as imagens animadas sobre uma tela) em um único plano fixo com duração máxima de um minuto. A partir daí, entramos em contato com os primeiros experimentos técnicos daquilo que hoje chamamos cinema e, podemos promover com os alunos, debates acerca dos equipamentos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade.

Ver e rever o momento inaugural do cinema é um precioso exercício para ser realizado com os alunos, não somente porque divulga as histórias contadas sobre o “invento cinema”, com seus discursos predominantes acerca das biografias, como também, expõe outras narrativas impregnadas pelo desejo comovente do ser humano em inventar; conduzindo-nos a esse momento inaugural do cinema, como Fresquet (2013) ressalta, pode nos transportar para “a infância do cinema”.

Ao destacarmos a infância do cinema, na relação com o ver, podemos deslocar esse momento inaugural para o curta-metragem “Esperando o filme” produzido por Zhang Yimou no filme *Cada um com seu cinema* (2007). Por ser um filme curtíssimo, é possível de ser trabalhado na sala de aula para estimular o debate sobre o cinema. É impossível não se afetar por aquele lindo menininho chinês que, de tanto esperar pelo início do filme, cai em um sono intensamente apaziguador e igualmente desconcertante. Pelo menos para nós, espectadores, que coabitamos o tempo da espera e o espaço da cena dos três minutos desse episódio do filme. Operamos, então, com os nossos afetos. O espectador-menino experimenta a alegria, o riso, a natureza, o brincar, a curiosidade, a luz, a sombra, a tela, a esperança [...]. E, até, o anoitecer! Com a promessa de que sob a luz do luar, o dia voltaria a brilhar através das imagens em movimento.

Ao cair da noite, em composição com a luz que reflete na tela, o menino se agita. Cria representações do real, por meio das sombras. Decide, mesmo que por instantes, o que participará da imagem (da sua imagem!). A galinha entra em cena, ou melhor, voa na cena. O público se diverte e a escuridão da noite retoma. O filme ainda não

acontece, mas o menino inventa o seu cinema. Entretanto, a noite se adianta (assim como o sono do menino). O filme acontece, mas sem a companhia da pequena criança. Que, pelo adiantado da hora, ocupou-se de inventar outros mundos, de sonhar o mundo. E nós, nas atividades pedagógicas, conseguiremos nos ocupar de imaginar mundos?

O ato de ver no cinema nos convoca a experimentar as imagens. Portanto, desvelá-las na escola, se constitui como primordial para a compreensão tanto das intenções (político-estéticas) quanto das técnicas. Na fusão desses elementos, instauram-se as múltiplas possibilidades de ser espectador de cinema - o que proporcionará diversos olhares sobre os processos de tessitura dos filmes. Acentuamos, portanto, a pertinência do ato de *ver* (e quanto maior a diversidade cinematográfica melhor) para o ato de *fazer*.

### Experiências sobre *fazer* cinema

Com a perspectiva de inventar mundos educativos nos quais os processos de ver e fazer filmes compõem as dimensões sociais, culturais e artísticas dos estudantes, apostamos em ações pedagógicas que contribuam para (re)invenção de diferentes registros sonoro-visuais. Ao assumir o compromisso com a formação ética e estética dos alunos, compartilhamos da ideia de *comum* (partilha) presente na política e na arte desenvolvida pelo filósofo Rancière (2009). Ele entende a arte como atividade política, portanto, fundante das ações da comunidade que condicionam as múltiplas formas de inserção no mundo.

As artes não somente representam um mundo, como constituem um próprio mundo e inventam outros mundos. Na arte, deixa-se de lado a imitação, para criar. "As práticas artísticas são 'maneiras de fazer'" (Rancière, 2009, p.17). Essas distintas formas de fazer revelam conflitos e tensões que constituem a política como forma de experiência estética, uma vez que o compartilhamento de discursos e práticas pode originar tanto ocultamento e exclusão como o surgimento de interlocutores das mais variadas

subjetividades - que até então não eram visíveis pelas lógicas de silenciamento. Nesse fluxo, a arte aparece como forma de resistência -, que pode desestabilizar as certezas no contexto escolar.

Acreditando na potência perturbadora da arte, percorremos as pistas apontadas por Bergala (2008) que revelam a importância de a escola oferecer momentos em que cada aluno, igualmente, possa viver o *ato de criação* ao experimentar os dilemas e tensões de um cineasta diante da câmera. O ato de criação cinematográfica compreende três operações intelectuais: *eleger* (a escolha de elementos no real, em detrimento de outros); *dispor* (organizar os elementos selecionados nos ambientes); *atacar* (decidir por qual ângulo atacará os elementos escolhidos e dispostos). Essas operações dialogam entre si e se atravessam durante todo o processo cinematográfico. Para o autor, a passagem ao ato pode acontecer por intermédio de um único plano capaz de mobilizar as três operações para um único acontecimento, no instante em que é necessário "decidir disparar a câmera, a angústia e a esperança diante de tudo que poderia dar certo ou errado para seu plano durante este minuto fatídico, mais intenso que qualquer outro [...]" (Bergala, 2008, p.209).

Filmar um plano fixo, com duração de um minuto, nos lança à infância do cinema, conectando-nos com o primeiro ato cinematográfico, revelando os limites temporais, espaciais e técnicos enfrentados pelos irmãos Lumière no final do século XIX, pois "rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo" (Bergala, 2008, p.210). Essa experiência de fazer cinema é autoral, dado que só um estudante-cineasta é responsável por *eleger*, *dispor* e capturar os elementos presentes no mundo e assumir, diante de todos, sua escolha política e estética.

Para esse exercício autoral, Alain Bergala e Nathalie Bourgeois idealizaram na ocasião da comemoração do centenário do nascimento do cinema (1995) oficinas pedagógicas na cinemateca francesa com o "Minuto Lumière". A produção do "Minuto", portanto, assume um caráter "original" e, ao

mesmo tempo, introdutório do cinema, ao passo que os estudantes podem rememorar a experiência primeira do ato de filmar, ao colocarem-se diante de uma câmera fixa e filmar, em um minuto preciso, um plano pela “primeira vez”.

A possibilidade de emergência do novo é parte constitutiva dos exercícios com o “Minuto Lumière”, dada a limitação solicitada para os estudantes: câmera parada, não pode ultrapassar um minuto, não é possível utilizar os recursos tecnológicos disponibilizados pelo suporte e sem intervenção nos “elementos cenográficos” para compor o ambiente durante a filmagem. Todas essas restrições exigem do aluno um planejamento para saber qual será o melhor momento de agir, deixando quase ao acaso a insurgência de algo. Afinal, nunca se sabe o que poderá surgir. Ao fim da atividade, os educandos terão se aproximado da linguagem cinematográfica experimentada pelos irmãos Lumière.

Elegem-se, então, os exercícios com o “Minuto Lumière” como representativos do ato de criação cinematográfica, na medida em que mobilizam as três operações intelectuais defendidas por Bergala (2008). A realização do “Minuto” com estudantes implica a afirmação da sua escolha (e a defesa dela), ao mesmo tempo em que assinala a diferença, pois a filmagem só é possível através de um olhar peculiar, de um autor próprio. Assim, a escolha da posição da câmera, do foco, da luz e do enquadramento exige uma tomada de posição no mundo. Essa atividade, além de oportunizar uma prática cinematográfica inicial, também proporciona experiências acerca da vida, dado que institui um “ato de atenção” com o mundo e nele. É importante destacar a força da ação pedagógica presente na relação com o suporte, pois, para a filmagem do “Minuto”, os alunos precisam prever um complexo de especificidades para eleger o plano, a fixação da câmera, a disposição dos elementos cinematográficos e a melhor hora de atacar.

Nesse tipo de exercício, pode-se perceber o cinema como “uma operação de escritura com as imagens” (Migliorin, 2014b, p.102), como captura cotidiana do que é *dado a ver*. Encontra-se no *site* do projeto *Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos* um exercício produzido pelo coletivo de

alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Ana Mógli da cidade de Bagé no Rio Grande do Sul, intitulado *Minuto Lumière III* (2014). Nesse “Minuto”, é dado destaque à câmera por trás da grade, insinuando um ambiente rural. O que está projetado diante de nós, de forma desfocada, sugere uma paisagem do campo, pois há destaque para árvores e uma imensidão de terras, revelando variados tons de verde. O que ocupa esse plano é o caminhar de um galo entre a grade e a árvore que preenche toda a tela até desaparecer por completo. O enquadramento ressalta a luz saturada, as grades ofuscadas, as folhas da árvore balançando com o vento que adentra todo o plano para compor a paisagem, desvendando um tempo estendido entre o vazio e o silêncio, entre o que não é e o que poderá ser.

Nesse “Minuto”, podemos perceber o contraste potente entre o plano preenchido por pessoas, carros, trânsitos, metrópoles - como axioma do ambiente urbano representado nas telas de cinema e TV - e o plano que expressa um ambiente rural. Há, nesse plano, uma forte presença do realizador e das escolhas feitas. Muitas diferenças podem ser visibilizadas a partir dessa experiência; entretanto, é necessário chamar a atenção para os contextos ficcionais articulados à realidade. “Simultaneamente o cinema nos traz o mundo e o altera. A imagem constrói algo a ser percebido, ao mesmo tempo em que algo se altera nessa percepção” (Migliorin, 2014b, p.102).

Nesse sentido, quando os alunos são convidados a filmar as impressões sobre o mundo, eles o fazem relacionando percepções que se materializam nesses registros que denotam a sua forma de inserção nesse mundo. Logo, passar pela experiência de fazer um filme é fundamental para que se compreenda o cinema, assim como passar pelos processos de análise e de criação impulsiona pensar sobre esse duplo, ao oferecer subsídios para intervir no real.

## Considerações Finais

Ao apostar na potência do *ver* e do *fazer*, procura-se versar sobre os processos de aprendizagem artísticos mobilizados a partir da entrada do cinema

na escola. Nesse sentido, as relações pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos, mediadas pelas expressões sonoro-visuais, podem alimentar a reflexão em torno do campo cinematográfico e oferecer subsídios para problematizá-lo, do mesmo modo que a ampliação das práticas artísticas no cenário educacional pode possibilitar a expansão dos modos de ver e viver no mundo.

Nessa relação, podemos aproximar o princípio de igualdade da arte cinematográfica para o cotidiano educativo, em que qualquer pessoa pode transitar pelo território artístico. Não é necessário ser especialista (cineasta ou crítico de cinema, por exemplo) para ir ao cinema; qualquer pessoa pode flunar pelo espaço/tempo do cinema. No ambiente escolar, transitam diferentes sujeitos, e, embora cada um tenha uma posição definida nesse território, a entrada da arte cinematográfica possibilita realçar a força política presente no princípio da igualdade entre pessoas, disciplinas, tempos e espaços.

Quando estão assistindo a um filme, alunos e professores partem da mesma condição, estão vendo algo pela primeira vez, pois “não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio”, como acreditava o filósofo pré-socrático Heráclito. Essa assertiva filosófica de que nada permanece estático induz pensar que a cada experiência, educadores e educandos, mobilizarão seus repertórios sensíveis para estabelecer uma aproximação ou um distanciamento com a arte. O mesmo acontece na realização. Ambos partem do momento inicial em que idealizarão um projeto fílmico. Não há nada pronto. As coisas acontecerão no movimento e englobarão necessariamente os processos de *eleger*, *dispor* e *atacar*.

Portanto, alguém pode estabelecer uma conexão extremamente íntima com o cinema, tanto na condição de vidente como na de proponente da ação. Em ambos os casos, a linguagem cinematográfica provoca uma afetação passível de aproximar uns dos outros na relação com a imagem. Consente uma prática não hierarquizante, não dicotômica entre quem produz e consome a imagem e, sobretudo, convida para uma ação cujo foco é o exercício democrático da igualdade. Dessa forma, a afirmação

da ação política reconfigura os espaços da comunidade e propicia a instauração do dissenso, na medida em que acentua o conflito (positivo) de ideias surgidas a partir da relação de sujeitos políticos diferentes. Nesse sentido, os elementos cinematográficos se apresentam como disparadores de reflexões tanto consensuais quanto discordantes.

Na aproximação com a comunidade escolar, as situações de dissensos e contradições são pertinentes para a formação dos alunos, pois, ao se colocarem as ideias em suspeito - ao duvidar -, outros exercícios autorais são experimentados. As múltiplas tensões que “forçam o pensar” no jogo político entre iguais exercem uma força tal que pode desestabilizar práticas e discursos hegemônicos. Da premissa da igualdade entre os indivíduos, nasce o exercício constante de regular a proximidade e a distância entre as experiências, pois a igualdade não se institui como algo porvir, mas como *a priori*, como base fundante das relações educativas. Parte-se, portanto, do mesmo ponto.

Retomando as operações intelectuais do cineasta e professor francês Alain Bergala - *escolher*, *dispor* e *atacar* -, pode-se perceber que elas estão presentes nos gestos de ver e fazer abordados nesse artigo, porque permitem visibilizar a relação íntima entre as experiências reais e ficcionais mobilizadas pelos alunos-espectadores/alunos-realizadores no contato com o cinema. Nesse sentido, esse texto buscou destacar a relevância do trabalho pedagógico com o cinema, pois ver filmes (com a postura de *espectador emancipado*) e/ou fazer filmes (como as experiências com o “Minuto Lumière”) na escola contribui para a formação de estudantes críticos e autônomos, uma vez que as análises, os debates e as produções/invenções nos cotidianos escolares oferecem condições para que os alunos não sejam meros consumidores das indústrias de entretenimento.

Por fim, o entrelaçamento entre cinema e educação pode inventar diferentes formas de relação com as imagens, transbordando seu uso apressado e explicativo. Pode, ainda, potencializar a proliferação de *espectadores emancipados* uma vez que promove

outras maneiras de expressão ao passo que oferece distintos caminhos para a expressão artística dos estudantes. O encontro entre cinema e educação pode perturbar as ordens instituídas ao apresentar outros rumos para as práticas pedagógicas cotidianas. Ao longo do artigo, buscou-se, portanto, problematizar as intervenções e invenções operadas com/no real a partir do duplo *ver* e *fazer*, conectando-os politicamente com os tempos, espaços e narrativas. Nesse movimento, cabe a pergunta: quais são as provocações político-estéticas inventadas pelos alunos?

### Referências

- Bergala, A. *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- Cada um com seu cinema*. Direção: Theodoros Angelopoulos, et al. Paris: Dreamland Filmes., 2007. 1 DVD (120min), color. Coletânea de curtas-metragens.
- Chegada do trem na estação*. Produção de Louis Lumière; Auguste Lumière. Lyon: Cineplayers Ltda 1895. (54 s) preto e branco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wA3f4ikbEw8>>. Acesso em: 11 mar. 2015.
- França. Ministère de L'éducation Nationale. *Le plan pour les arts et la culture à l'École*. Paris: Ministère de L'éducation Nationale, 2001. Disponible dans: <[http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/le\\_plan\\_pour\\_les\\_arts\\_et\\_la\\_culture.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf)>. Accès: 10 nov. 2014.
- Fresquet, A. *Cinema e educação*: reflexões e experiências com professores de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- Larrosa, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- Larrosa, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, v.19, n.2, p.4-27, 2011.
- Leandro, A. Posfácio: uma questão de ponto de vista. *Revista Contemporânea de Educação*, v.5, n.10, p.80-86, 2010.
- Migliorin, C. Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Barbosa, M.C.; Santos, M.A. (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014a. p.99-107.
- Migliorin, C. O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos. In: Barbosa, M.C.; Santos, M.A. (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014b. p.155-165.
- Minuto Lumière III*. Produção de alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Ana Mógliá. Bagé: EMEI, 2014 (1min 2s). Disponível em: <<http://www.inventarcomadiferenca.org/categoria-v%C3%ADdeos/minuto-lumi%C3%A8re>>. Acesso em: 11 mar. 2015.
- Rancière, J. *Mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Rancière, J. *A partilha do sensível*: estética e política. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- Rancière, J. *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- Sáida dos trabalhadores da fábrica*. Produção de Louis Lumière; Auguste Lumière. Lyon: Cineplayers Ltda, 1895 (45 s) preto e branco, 1895. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qj3OfLP9m0c>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

Recebido em 6/1/2015, reapresentado em 9/2/2015 e aprovado em 9/3/2015.

