

Educação, Cinema e Estudos Culturais

Education, Cinema and Cultural Studies

Alessandro Garcia Paulino¹, Alan Victor Pimenta², Nilson Fernandes Dinis³

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Resumo

O artigo propõe uma discussão sobre as possibilidades de uma pedagogia da imagem que entrecruza os processos de montagem cinematográfica com as experiências do espectador, entendendo esta relação como formadora de significados sobre os filmes e sobre si. Com este propósito são utilizados conceitos sobre as distintas formas de visualidade do cinema e sobre os Estudos Culturais, em especial sobre os aspectos formativos que emergem das observações sobre os modos de endereçamento fílmico.

Palavras chave: Cinema, Educação, Pedagogia da imagem, Estudos culturais.

Abstract

The article proposes a discussion about the possibilities of a pedagogy of image that intersects the processes of cinematographic editing with the experiences of the spectator, understanding this relation as formative of meanings about the films and about ourselves. With this purpose, concepts about the different forms of cinema visuality and Cultural Studies are used, especially the formative aspects that emerge from the observations on the modes of filmic addressing.

Keywords: Cinema, Education, Pedagogy of image, Cultural studies.

Neste artigo buscamos analisar o encontro entre o cinema e o campo da educação para que possamos entender o cinema como uma pedagogia, ou, de acordo com os estudos de C ezar Migliorin e Elianne Ivo Barroso (2016), como o cinema inventa uma pedagogia. Consideramos as imagens produtoras de significados que recaem tamb em sobre o eu pesquisador, fazendo emergir subjetividades, entendimentos e modos de exist ncias, na medida em que o eu telespectador   atingido pelas cenas possibilitando in meros significados que podem ser diferenciados para cada sujeito que   interpelado pelas imagens.

  necess rio compreendermos que essa pedagogia n o trata o cinema como transmissor dominante, o que n o permitiria poss veis embates, an lises ou problematiza es. Ao contr rio, se aposta na possibilidade de aliar o seu enredo e sua hist ria no entrecruzamento com a visualiza o das obras pelas/os telespectadores/as fazendo enunciar nesse processo “ideias, conceitos, percep es de mundo e de

1 Pesquisador do grupo de pesquisa Diversidade em Educa o. E-mail: alessandrogarpa@gmail.com

2 Professor no Departamento de Educa o e no Programa de P s-Gradua o em Educa o da Universidade Federal de S o Carlos e pesquisador do grupo de pesquisa Diversidade em Educa o. E-mail: russo333@hotmail.com

3 Professor no Departamento de Educa o e no Programa de P s-Gradua o em Educa o da Universidade Federal de S o Carlos, bolsista do CNPq e coordenador do grupo de pesquisa Diversidade em Educa o. E-mail: ndinis@ufscar.br

conhecimento” e que “uma pedagogia do cinema, antes de estar relacionadas a certos conteúdos, se constitui como forma de conhecer e compartilhar conhecimento” (MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 16-17).

Ao adentrar no trabalho de Migliorin e Barroso, percebe-se uma linguagem técnica/cinematográfica para fazer pensar o cinema como pedagogia. Não pretende ser de nossa alçada tomar como foco o estudo de grandes obras cinematográficas, mas sim reconhecer a potencialidade de alguns cineastas/autores/as que corroboram para a relação entre a produção de significados em decorrência da montagem⁴ versus telespectador/a. Podemos apontar, por exemplo, a *pedagogia eisensteiniana*⁵ que diz respeito a uma pedagogia que se dá na necessária e complexa participação do/a telespectador/a na visualização das obras. Olhar para a montagem pode possibilitar formas de compreensão variadas e diferenciadas, faz-se nascer dessa forma uma pedagogia do olhar, que é constantemente confrontada ou acordada levando em consideração os referenciais teóricos adotados.

Migliorin e Barroso (2016) mencionam ainda um artigo de 1971 de Marie-Claire Ropars-Wuilleumier, no qual a mesma retoma algumas ideias de Eisenstein e sua pedagogia ao dizer que o/a telespectador/a, longe de estar passivamente vinculado/a à montagem do/a autor/a, tem a possibilidade de exercer sua criatividade fazendo assim imbricar uma mistura analítica na qual as composições autor/a/telespectador/a estarão em evidência. É importante ressaltar esse processo pedagógico, visto que ao visualizar um filme há um processo de mão dupla entre a produtividade temática de determinada obra e também nossas possibilidades de fazer imbricar as nossas problematizações e inquietações com a do/a autor/a: “No lugar de ter um sentido que lhe é imposto diretamente ou sub-repticiamente pela representação do real (...) ele – o espectador – é levado, ao contrário, a participar de seu processo de elaboração, tornando-se, assim, criador como o cineasta” (MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 18).

Em *O Discurso Cinematográfico*, Ismail Xavier (1984) aponta para o intervalo entre duas imagens como o momento no qual o efeito sequencial das reproduções cinematográficas entra em choque com as noções de semelhança em relação ao mundo visível. Expressões usuais no meio cinematográfico fazem referência às imagens como “capturas” da realidade por meio de aparelhos, como consequência de um processo físico “objetivo”. Mas esta compreensão assume dimensões diferentes quando estas imagens são justapostas. Ainda que o aparelho possa reservar idealizações de “registro” de determinados eventos, a montagem de imagens em seqüência é fruto inegável de intervenção humana.

Para os mais radicais na admissão de uma pretensa objetividade do registro cinematográfico, tendentes a minimizar o papel do sujeito no processo, a

4 Para recorreremos ao sentido e definição da montagem Vertov (1991) que nos diz que “A montagem é o resumo das observações feitas pelo olho humano sobre o assunto tratado (montagem das próprias observações, ou melhor, montagem das informações fornecidas pelos cine-exploradores) (...) Como resultado final de todas essas junções, deslocamentos, cortes, obtemos uma espécie de fórmula visual”. (VERTOV, 1991, p. 264 apud MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 18).

5 Sergei Eisenstein foi um importante cineasta soviético que teve grande influência sobre as teorias e práticas da montagem. Podemos citar algumas obras como: “A forma do filme” (2017). Para maiores detalhes sobre Sergei consultar o capítulo introdutório na obra “A forma do filme” intitulado E = mc² onde José Carlos Avellar traça um percurso quase cronológico sobre suas produções.

montagem será o lugar por excelência da perda da inocência. Por outro lado, a descontinuidade do corte poderá ser encarada como um afastamento frente a uma suposta continuidade de nossa percepção do espaço e do tempo da vida real (aqui estaria implicada uma ruptura com a semelhança). (XAVIER, 1984, p.17)

Diferentes métodos de montagem produzem no espectador distintas possibilidades de ação interpretativa sobre os intervalos entre as imagens. Se considerarmos que, em uma sequência, as imagens posteriores agem sobre o significado das anteriores, caracterizando-as, então o recurso da montagem pode orientar a inteligibilidade do espectador sobre o filme por subordinação dos sentidos das cenas umas sobre as outras.

Xavier (1984) aponta duas escolhas limite para a relação entre a montagem e a significação das imagens em sequência: a transparência e a opacidade. Estes dois posicionamentos extremos tratam de escolhas decisivas para o cinema e para o trabalho do realizador cinematográfico e constituem material de significação para o espectador.

A montagem transparente é aquela que minimiza as lacunas, diminui a percepção dos intervalos entre as imagens e sequências, pretendendo uma reprodução narrativa calcada na cronologia dos acontecimentos por meio de alguns recursos técnicos, como *raccords* coerentes, iluminação difusa, centralidade e polarização de personagens. Por outro lado, a opção pela opacidade trata de evidenciar o caráter lacunar da montagem, o cinema como artifício e produto de escolhas de iluminação, sonorização e construção de personagens como tipos. Diante destas alternativas, “o ‘efeito de janela’ e a fé no mundo da tela como um duplo do mundo real terá seu ponto de colapso ou de poderosa intensificação na operação de montagem” (XAVIER, 1984, p.18).

Conceber a tela do cinema como uma “janela” implica em uma aposta no cinema como representação direta, na possibilidade de não interferência no processo de visualização e de significação por parte da aparelhagem de produção cinematográfica, da ação criativa dos realizadores e dos posicionamentos assumidos no processo de montagem. Por isso a ideia de transparência, como em uma janela que possibilitasse ao espectador se identificar com as imagens e sons da mesma forma como se visse e ouvisse o mundo. O posicionamento transparente implica na produção da experiência da aceitação daquilo que se vê e ouve dos arranjos técnicos, tecnológicos e discursivos, como dados de realidade. Mas não se trata da realidade como oposição à mentira, ou realidade como verossimilhança, não nesta dicotomia. Mesmo na ficção científica e nas animações, estilos nos quais o artifício é evidente, a transparência cinematográfica cria condições para uma experiência de realidade; trata-se de uma realidade no sentido de possibilitar ao espectador um mergulho na “regra do jogo” que define aquele mundo como autônomo, como portador de um desenvolvimento próprio cujas regras de percepção e significação são conhecidas e naturalizadas pelo espectador.

Quando o cineasta faz o movimento de chamar a atenção para a materialidade do filme, e não somente para a realidade a que ele está remetendo, esta superfície diante dos olhos e ouvidos do espectador se torna opaca. A superfície se torna visível, e não apenas o que se vê *através* dela; as construções, a montagem, a composição

das cenas ganham imagem e som, torna-se evidente que, no cinema, toda forma é conteúdo.

Em ambos os procedimentos de montagem, transparente ou opaco, o espectador é movimentado em diferentes tipos de experiência. Por mais instantâneo que possa parecer o processo de identificação com as superfícies transparentes, o espectador age por meio de recursos significativos sedimentados em sua memória visual e auditiva. A sensação de clareza do “efeito de janela” (XAVIER, 1984, p.18) só é possível se levarmos em conta um espectador visualmente educado, não apenas segundo os fundamentos do conhecimento e da visão objetiva do mundo, mas também segundo a concepção do espaço visual como um cálculo *em perspectiva* e na montagem temporal como *cronologia*, efeitos audiovisuais e narrativos que simulam esta noção de realidade. A montagem transparente dificulta que o espectador veja sua própria posição como parte da representação. Migliorin (2015) retoma parte deste raciocínio ao formular que a compreensão sobre a opacidade permite a percepção de que mesmo o que é muito natural na transparência, é parte de uma série de escolhas que passam pelo crivo inseparável do regime estético com o político.

Além da pedagogia de Eisenstein, as análises de Migliorin e Barroso lembram a colaboração de Vertov, a partir dos olhares de Térésa Faucon, que tem em seu cinema uma finalidade pedagógica ou formadora ao possibilitar entender a montagem, ou de como nossas observações sobre determinado assunto são tratadas colaborando, dessa forma, para uma tomada de consciência dos mecanismos do cinema. Nessa conjuntura é fundamental entendermos que “o espectador é mobilizado não apenas pelo movimento do seu olhar, mas também pelo deslocamento do seu próprio corpo ou ainda pela sua vivência do movimento” (MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 18).

Dando continuidade ao processo de entendimento em que a montagem assume um papel de pedagogia, Migliorin e Barroso (2016, p. 19) fazem emergir diversas possibilidades cronológicas para que possamos entender esses processos. O filósofo francês Gilbert Simondon teve a preocupação de entender o cinema como uma “produção de mundo”. Segundo Simondon o cinema tem a capacidade e a especificidade de criar conceitos, cuja sua usabilidade é aplicada na “manipulação das realidades cinematográficas, mas que podem ser estendidas e até mesmo universalizadas ao ponto de constituir uma verdadeira visão de mundo” (SIMONDON, 2014, p. 355 apud MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 19). Os trabalhos de Migliorin (2015) apontam para os procedimentos cinematográficos da relação entre espectador e obra, considerando a dimensão da montagem, como “produtores de espectadores”. Seria difícil imaginar um espectador neutro ao conjunto das relações discursivas das formas de visualidade e audibilidade. “Ver e ouvir são parte do que faz do evento algo do nosso mundo e por isso, necessariamente pensável” (MIGLIORIN, 2015, p.48).

Ainda continuando com as possibilidades cronológicas, concebemos importantes também as contribuições pedagógicas do crítico e ensaísta francês Alain Bergala que, segundo Migliorin e Barroso (2016), inseriu o cinema nas escolas francesas durante determinado governo. O desafio de Bergala seria o de colocar os/as estudantes em contato com a alteridade do cineasta possibilitando dessa forma uma produção de conhecimento mútua, ou em suas palavras, uma *pedagogia da criação*. Dessa forma compreendemos que:

No lugar de uma imagem pronta apresentada ao estudante, a imagem é vista

como algo manipulável, transformável. Não porque o estudante interfira diretamente na imagem, mas porque deve entrar nas decisões criativas que a forjaram e nos possíveis daquela imagem. Tal prática enfatiza que não somente o cinema permite uma experiência sensível ao espectador, mas que ao nos colocarmos no lugar do criador estamos aprendendo sobre a criação em si (MIGLIORIN; BARROSO, 2016, p. 20).

Procurarmos entender nesse trabalho que essas contribuições são fundamentais, ao pensarmos nas imagens não podemos compreendê-las como algo estático e pronto, com significados que buscam normalizar uma verdade absoluta, ou procuram relatar significados padronizados. O que torna desafiante é ir além encarando as imagens como algo manipulável, flexível e fluído no qual possamos entender os meandros que cerceiam determinadas produções.

Migliorin e Barroso (2016, p. 27) argumentam por fim que, ao tracejar as características de uma pedagogia do cinema, nela podemos traçar duas horizontalidades que são expressas nos filmes: uma horizontalidade nas relações entre sujeitos – cineasta espectador - e uma horizontalidade nas relações entre imagens, discursos, saberes. De modo sucinto, a primeira estaria relacionada a uma pedagogia igualitária, valendo a percepção de que o lugar do mestre não garantirá que os/as telespectadores/as possuam respostas prontas acerca de determinados processos. A segunda horizontalidade estaria relacionada na construção de “uma pedagogia que não abandona a necessidade de uma produção de saber compartilhada, garantida pela descontinuidade entre imagens, discursos e saberes que estão nos filmes”.

Pretendemos ainda discutir outras possibilidades de pensar o campo do cinema e da educação. Autores e autoras como Rosa Fischer (2011), Anderson Ferrari (2012), Guacira Louro (2008) nos instigam a pensar sobre esses campos e como eles tem produzido novas subjetividades mediante o embate com as imagens cinematográficas.

Fischer (2011) nos faz refletir sobre algumas questões que consideramos importantes para este trabalho, principalmente ao traçar uma proposta ético-estética pensando na formação dos sujeitos, possibilitando um viés duplo entre o pensar as imagens que são próprias da perspectiva do cinema, mas também pensar o campo da filosofia inserido nesse processo. Ao mencionar o campo da filosofia, a autora busca pensar as contribuições do filósofo francês Michel Foucault com o conceito do “cuidado de si”, que está diretamente relacionado ao sentido de uma possibilidade de um olhar ético-estético.

Não é pretensão aprofundar no tema filosófico a partir dos pressupostos de uma estética da existência, mas é importante ressaltarmos que quando há a referência de pensar o cinema como uma ferramenta para a experiência ética e estética devemos nos apoiar na ideia de “um jogo no qual o sujeito é levado a ocupar-se a si mesmo através desse movimento de construção e reconstrução de imagens, memórias e acontecimentos”, na possibilidade da produção e invenção de si mesmo (FERRARI, 2012, p. 51).

Ao articular os pressupostos da formação de uma educação ético-estética, ou até mesmo de uma política e poética das imagens nas falas de Ferrari e Castro (2012), que também se correlacionam com algumas problematizações de Fischer (2011), há o pensamento de que, ao assistirmos a determinado filme, devemos exercer uma postura de um olhar que explore as entrelinhas das narrativas, que tenhamos a

capacidade de analisar o dito e o não dito, propondo nesse processo esmiuçar as imagens de forma minuciosa.

Em produções cinematográficas que resistem ao modelo dos *blockbusters*⁶ há uma pedagogia do olhar marcada pela observação de tramas particulares diferenciadas, enredos não lineares, muitos deles sem o esperado *happyending*, ou seja, não temos recortes tão padronizados e personagens polarizados, como observamos em alguns filmes *hollywoodianos*, nos quais, antes de sabermos o final, já temos a noção de cada encaminhamento dos/as personagens envolvidos na trama. Fischer (2011, p.142) ressalta que:

(...) escolher filmes que fogem às soluções simplistas de princípio, meio e fim; filmes que obedecem a uma lógica fácil de bons versus maus personagens; narrativas que, desde o início do filme, já nos anunciam exatamente o que vai acontecer. Árduo também é trabalho de, diante de novas narrativas – de produções cinematográficas, digamos, enigmáticas, fora dos clichês aos quais estamos tão habituados, questionadoras do que já sabemos –, assistir a elas sem desejar encontrar as explicações causais para cada fato narrado.

Guacira Louro comenta sobre a perspectiva do “*Happyending*”, ao citar um exemplo do contexto americano do pós-guerra. Segundo a autora, era necessário impedir ou reter o avanço dos movimentos feministas, dessa forma o cinema ficou incumbido de procurar estabelecer as normas de gênero. Para autora, “O cinema ajudaria a promover a “volta ao lar” (LOURO, 2008, p. 83) e a recomposição da estrutura familiar tradicional. Roteiros de inúmeras comédias, romances ou dramas passavam a tratar daquele que se colocava como o novo dilema feminino: a escolha entre a família (casamento e filhos) ou a carreira profissional. Um *happyend* recompensava as mulheres que escolhiam o lar, enquanto que as outras, muitas vezes eram representadas como “masculinizadas”, duras e amargas, terminavam sós e infelizes”.

Fazendo valer dessas perspectivas, também é necessário refletir o papel que as imagens causam em nós telespectadores/as. Como elucida Fischer (2011, p.150) não devemos tratá-las como algo que está fora de nós mesmos, mas ao contrário, devemos pensar nos processos relacionais que acontecem quando as visualizamos. Ou seja, é necessário pensarmos “a imagem como interioridade e exterioridade, como uma experiência genuína, que envolve, sobretudo o observador, aquele que vê e se entrega ao que um outro sujeito que criou, e que nos conduz a olhar um outro que não somos nós” (idem).

Ao elucidar esses aspectos, principalmente ao pensar sobre o papel das imagens e de suas potencialidades, devemos “questionar também as práticas culturais que educam nosso olhar e sobre os efeitos desse olhar sobre quem olha” (FERRARI; CASTRO, 2012, p.14). Segundo os autores, existe um discurso que é criado a partir das imagens que são portadoras de determinados significados que vão construindo determinados modos de existência e de realidades e nos chamam a atenção para a poética das imagens.

Na construção de um discurso, os filmes trabalham com os cortes, com as

6 O termo *blockbusters* se refere “a filmes que tem maior e melhor distribuição [...] em geral, filmes da indústria hollywoodiana de massa” (FISCHER, 2011, p. 141).

ausências e com espaços que nos chamam a lidar com as imagens. Vamos preenchendo esses cortes, ausências e espaços e, quando fazemos isso, não são mais os filmes que estão falando, mas somos nós mesmos que, a partir das nossas histórias e experiências, vamos agindo sobre o que nos é mostrado. (FERRARI; CASTRO, 2012, p.14)

Levando em consideração as contribuições dos Estudos Culturais e dos Estudos das Mídias, consideramos apropriada uma discussão sobre o que essas teorias podem dizer sobre o campo fértil das imagens e sobre as alteridades. Nesse tocante, ressaltamos a importância de pensar nas teorias pós-coloniais para entender como as narrativas cinematográficas do sul do mapa se constituem também como perspectivas do “outro colonial, enquanto objeto de conhecimento e como sujeito subalterno” (SILVA, 2010, p. 125).

Assim, pensamos os estudos culturais e das mídias como aporte para traçarmos caminhos metodológicos na busca de uma compreensão sobre o que podemos chamar de “cultural popular”⁷, que nesse caso específico seria a do cinema.

O primeiro aspecto a ser mencionado nessa sessão é o entendimento do conceito de cultura para os estudos culturais contemporâneos. A cultura é pensada em uma conexão com alguns setores, sendo eles o trabalho e sua organização, com as relações de poder e de gênero, com os prazeres e as pressões do consumo, com as complexidades das relações de classe e de parentesco. Resumidamente, os autores enunciam que, ao pensar a questão da cultura, estamos tratando “de uma rede de práticas e de representações implantadas (textos, imagens, conversas, códigos de comportamento, e as estruturas narrativas que os organizam) que influencia cada aspecto da vida social” como afirmam Frow e Morris (2006, p. 316).

Outro aspecto, levantado pelos autores, seria o nível no qual opera o conceito de cultura pensando as particularidades dos estudos culturais. Seria operando no nível do Estado-nação, no nível de classe, gênero, sexualidade, raça? Segundos eles, é que ele pode operar em todos esses aspectos de forma particular. Dessa forma, encaramos que esse conceito de cultura pensado pelos estudos culturais perpassa essa pesquisa frente às temáticas abordadas.

Ainda levando em consideração os estudos de Frow e Morris, os mesmos ressaltam que o impulso dos Estudos Culturais é:

(...) imaginar as culturas como processos que tanto separam quanto unem [...] ressaltar a diversidade e a contestação sempre presentes na “definição” de grupos sociais [...] e questionar as noções totalizadoras da cultura que pressupõe que, ao final dos processos culturais, está a conquista de toda uma “sociedade” ou “comunidade” coerente. (FROW; MORRIS, 2006, p. 317)

Questionar as noções totalizadoras da cultura torna-se necessário para não pensar a sociedade ou a comunidade como uma unidade coerente, mas justamente tenta-se escapar das armadilhas causadas pelas normalizações e pelas coerências sociais.

7 Meyrowitz (1985) apud Frow e Morris (2006, p. 321), menciona que “mesmo que esteja errada a ideia difundida de que o interesse do campo está somente na cultura da mídia popular, os estudos culturais têm se moldado como uma resposta ao entendimento social das tecnologias das comunicações na segunda metade do século XX”. Consideramos importante ressaltar esse fato para salientar que há inúmeras possibilidades de pensar os estudos culturais, e de que a mídia é apenas um deles, neste trabalho, porém, a busca é de aproveitar ao máximo as contribuições dos estudos culturais para pensar as mídias e, conseqüentemente, o cinema.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), os Estudos Culturais, a partir dos anos 1980, se dividiram entre duas tendências ou possibilidades de pesquisa: a primeira estaria relacionada aos estudos de campo, sobretudo de cunho etnográfico; e uma segunda se interessaria pelas interpretações textuais, levando em consideração o sentido das possíveis problematizações sobre a produção das subjetivações causadas pelas imagens. É importante lembrar que aqui o aspecto texto vem carregado com outras possibilidades de significado, quando pensamos em textos culturais, por exemplo, podemos levar em consideração quaisquer formas de produção que tenham algum significado, como exemplo, as charges, revistas em quadrinhos, obras de artes em geral, ou mesmo curtas ou longas metragens.

Os Estudos Culturais estão interessados em analisar a produção cultural, ou seja, os diferentes textos⁸ e práticas que são desenvolvidos tanto por mulheres quanto homens no contexto social. Dentro dessa perspectiva, os Estudos Culturais levam em consideração a importância do aspecto político para a análise dessas produções culturais.

Ainda pensando nos Estudos Culturais, na forma de compreensão das culturas e de seu cunho político, devemos salientar alguns dos questionamentos que essas teorias nos fornecem, para que possamos ampliar o entendimento das análises amparadas por essa vertente.

(...) os estudos culturais questionam a produção de hierarquias sociais e políticas a partir de oposições entre tradição e inovação, entre a grande arte e as culturas populares, ou, então, entre níveis de cultura – por exemplo, alta e baixa, cultura de elite e cultura de massa. A consequência natural desse debate é a revisão dos cânones estéticos ou mesmo de identidades regionais e nacionais que se apresentam como universais ao negarem ou encobrirem determinações de raça, gênero e classe. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 47)

Não iremos traçar uma visão histórica linear dos Estudos Culturais a partir de sua fundação no contexto britânico da década de 1950, mas em contraponto, buscamos o que essa teoria pode acrescentar quando pensamos também no contexto latino americano. Pensando ainda a partir das contribuições de Escosteguy (2010), a mesma menciona que o interesse dos Estudos Culturais se dá pela intersecção entre a estrutura social e das práticas culturais quando pensamos no contexto latino americano, acrescentado dos fatores que, diferentemente das preocupações exclusivamente textuais abarcadas pelos estudos ingleses, tomam como objetos de estudos as práticas sociais, os movimentos sociais e as questões que envolvem os processos midiáticos no contexto dos processos culturais.

Dentro desse panorama, Silva (2010) comenta que os Estudos Culturais são pensados como um espaço, um terreno fértil nas possibilidades das lutas sociais, e ainda de que a cultura é campo de produção de significados e de subjetividades entre os grupos sociais, ou seja, “a cultura é um jogo de poder”, ou como diria Foucault, permeada pelas relações de poder.

8 Neste sentido: “a palavra textos não faz referência apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados. Um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato podem ser considerados textos culturais” (COSTA *et al.*, 2003, p. 38).

Dessa forma, em concordância com os estudos culturais, a produção das subjetividades entre esses grupos sociais está imbricada e entrelaçada com as formas midiáticas de todas as espécies. Como afirma Robert Stam:

O sujeito é construído não apenas pela diferença sexual, mas também por muitos outros tipos de diferenças, em uma negociação permanente e multivalente entre condições materiais, discursos ideológicos, eixos sociais de estratificação fundados na classe, raça, no gênero, na idade, na origem geográfica e na orientação sexual. Nesse sentido, os estudos culturais tentam abrir espaço para vozes marginalizadas e comunidades estigmatizadas (STAM, 2011, p. 250)

Nesse contexto é importante pensarmos como as concepções cinematográficas estão presentes em um contexto histórico e mais amplo na perspectiva cultural, ao pensarmos nas vozes subalternizadas, marginalizadas e comunidades estigmatizadas, e como seus enunciados e discursos são retratados por meio das imagens.

Existe uma grande divergência e também uma aproximação entre as teorias do cinema e os Estudos Culturais. Os Estudos Culturais, mais preocupados do que uma teoria sobre a tela, ou o que Stam vem chamando de *screen theory*⁹, têm optado por não focar suas intencionalidades sobre um meio particular de comunicação, mas sim em um contexto mais abrangente sobre as práticas culturais.

Dentro desse contexto é considerável ressaltarmos essas divergências e aproximações dos Estudos Culturais e dos Estudos do Cinema. Recorremos a Mascarello (2004), apoiado nos estudos de Turner (2000), para que possamos elencar alguns desses pontos. O primeiro ponto ressaltado por Turner (2000) seria a anterioridade do aparecimento dos Estudos do Cinema nos círculos acadêmicos em contraposição aos Estudos Culturais, reforçando que nas últimas duas décadas ocorreu um forte paralelismo entre os dois projetos intelectuais/analíticos.

Segundo Mascarello (2004, p. 95) citando Turner (2000, p. 193), ambos os projetos têm um interesse em comum pela “análise textual das formas populares e pela história dos sistemas culturais e industriais que as produzem”, entretanto, apesar desses interesses, o autor assinala alguns limites que esse precedente poderia indicar.

(...) os estudos de cinema mostram um marcado interesse pelo texto individual e mantêm um reconhecimento fundamental do valor estético”, ao passo que “os estudos culturais rejeitaram a noção de valor estético desde o princípio e apenas recentemente estão voltando a considerar como poderiam dar conta de uma lacuna tão fundamental em sua versão do funcionamento da cultura (TURNER, 2000, p. 193 apud MASCARELLO, 2004, p. 95).

E continua a lembrar que, enquanto:

(...) a história dos estudos culturais testemunhou o seu deslocamento desde um foco sobre o texto para a análise da audiência, e daí para o mapeamento dos contextos discursivos, econômicos e regulatórios no interior dos quais ambos convergem, [...] o projeto dos estudos de cinema na academia segue sendo

⁹ Para maiores detalhamentos sobre a *Screen Theory* consultar a obra de Mascarello (2001) intitulada “A *screen-theory* e o espectador cinematográfico: um panorama crítico”. Segundo o autor, “a *Screen Theory* é um conjunto de reflexões elaborado na década de 70, no espaço editorial e institucional, organizado em torno da revista britânica *Screen*, que tem como objeto central a relação entre o cinema dominante e o seu espectador” (MASCARELLO, 2001, p. 13).

primariamente interpretativo – de análise textual (TURNER, 2000, p. 193 apud MASCARELLO, 2004, p. 95).

Nesse tocante, valendo ainda desses entrecruzamentos de ambos os estudos, Turner (2000) menciona (de uma forma bem restrita e pessimista) que um dos poucos campos que os Estudos Culturais podem ter algo a oferecer aos Estudos do Cinema seria no campo das pesquisas de audiência. Essas pesquisas estariam ligadas aos processos como entendemos ou como lemos os textos televisivos e como realizamos correspondências dessas leituras com os nossos modos de vida. Entretanto, Turner (2000) afirma que esse é um campo pouco explorado quando tratamos sob a perspectiva do cinema.

Insistimos na potencialidade dos Estudos culturais e dos Estudos do Cinema para a compreensão de uma analítica e uma problematização de uma cultura visual e de uma cultura geral que está estampada nas obras cinematográficas, e desse modo se fazer valer dos processos de subjetivação que são (re)produzidos por elas.

Podemos explorar um termo em específico que pertence ao campo do cinema¹⁰ e que, segundo Ellsworth (2001), tem um grande peso teórico e político: o modo de endereçamento. O termo se resume a: “quem este filme pensa que você é?” (ELLSWORTH, 2001, p. 11). Consideramos relevante a utilização desse conceito visto que estamos mergulhados em uma relação intrínseca com a perspectiva das imagens. O questionamento colocado por Ellsworth faz valer a premissa de problematizarmos sobre o que estamos consumindo e, indo além, pensarmos no porquê da criação de determinados enredos.

Há como preocupação pensar como educadoras e educadores podem ser educados/as pelos modos de endereçamento, mais uma justificativa ao abordar esse conceito, visto que enquanto educadores/as buscamos entender neste artigo o cinema também como pedagogia, ou seja, como forma de produção de conhecimento. Retomando as contribuições de Ellsworth, no que diz respeito à indagação que move o conceito de modo de endereçamento, ou seja, de “quem este filme pensa que você é?”, há um entrecruzamento com outras áreas, há uma relação direta com o social e o individual, o que leva à pergunta: “qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador?” (ibidem, p. 12). Na medida em que entendemos o modo de endereçamento como: “(...) um conceito que se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores, imaginados ou reais, ou sobre ambos” (ibidem, p. 13).

Segundo a autora, para que um filme faça sentido para determinado público, ou para que faça sentido para determinado/a espectador/a, é necessária uma relação particular levando em consideração a história e o sistema de imagem do filme, ou seja, a composição da narrativa e de todos os outros elementos que constituem os aspectos técnicos ou subjetivos da película.

Outros fatores são importantes quando optamos por utilizar o conceito de modo de endereçamento, um deles, que foi cunhado por Masternan (1995), diz respeito ao “Posicionamento de público”. Segundo o autor, citado por Ellsworth:

10 Apesar de ser um conceito nascido nas teorias do cinema, existe uma grande produção de material voltado para análises referentes ao telejornalismo como, por exemplo, os trabalhos de Itania Maria Mota Gomes (2006, 2011), Poucos textos estão catalogados fazendo o uso do termo na intersecção com a educação, por esse motivo citamos o texto de Ellsworth (2001).

Nos meios visuais, nós, como membros do público, somos compelidos a ocupar uma posição física particular, em virtude do posicionamento da câmera. Identificar e estar consciente dessa posição física significa revelar que somos também convidados a ocupar um espaço social. Por meio do modo de endereçamento do texto, de sua configuração e de seu formato, um espaço social se abre para nós. Finalmente, o espaço físico e o espaço social que somos convidados a ocupar estão ligados a posições ideológicas – maneiras “naturais” de examinar e dar sentido a experiência. (MASTERMAN, 1995, p. 229 apud ELLSWORTH, 2001, p. 17-18).

Devemos atentar a essa perspectiva do entrecruzamento da posição física versus espaço social e as possibilidades que se abrem para nós espectadores/as mediante a esse processo que incita a pensar nas maneiras ditas “naturais” de dar sentido a essa experiência ao visualizar determinadas obras, e em acréscimo isso faz valer também um exercício ético político enquanto consumidores/as de materiais áudio visuais. Em diversas situações somos bombardeados/as por meio dos filmes com cenas, enredos e direções que deveriam incitar a pensar diferente na busca de possíveis (des)construções.

Porém, o que os modos de endereçamento propõem para o/a telespectador nem sempre o atingem. Isso faz valer também a premissa de que, segundo Ellsworth (2001), não existe uma única forma, ou um modo unificado no qual o modo de endereçamento possa atingir determinado telespectador/a. De fato devemos entender que essa produtividade das experiências de cada sujeito interfere no processo de subjetivação causado pela imagem ou pela intencionalidade no enredo.

Na análise de Ellsworth (2001, p. 23), “diferentes sistemas formais e estilísticos, presentes em um único filme, podem ter diferentes modos de endereçamento. Podem estar ocorrendo, de forma simultânea, múltiplos modos de endereçamento”. O modo de endereçamento não é um conceito neutro, mas que está permeado pelas relações de poder. Quando determinadas obras cinematográficas são pensadas e seus enredos são planejados, são oferecidas aos/as espectadores formas muito atrativas referentes a “posições de gênero, status social, raça, nacionalidade, atitude, gosto...”.

Não há como ignorar um conceito tão importante como a dinâmica das relações de poder e as contribuições de Michel Foucault para o entendimento do conceito, que de uma forma ou de outra ecoam sobre essas formas atrativas de ser nos enredos filmicos. Na entrevista de Foucault (2004, p. 267) denominada “Sexo, poder e a política de identidade”, o autor diz que, para que possamos entender as relações de poder, precisamos compreender “que estamos, uns em relação aos outros, em uma situação estratégica”.

Foucault exemplifica essas relações em seu texto por meio dos embates realizados entre o movimento homossexual e o governo e de como as formas estratégicas de luta são traçadas. Nos filmes podemos também traçar essas relações no embate que temos com (a favor ou contra) as formas de endereçamento que nos são impostas, ou, como citado anteriormente, nas diversas formas atrativas de normas, de produção de corpos e de gênero que podem ser remetidas a nós telespectadores/as,

Quando pensamos nas relações de poder e nesse aspecto de confronto entre as unidades, devemos também lembrar as possibilidades de resistência inferidas nesse processo. Segundo Foucault (2004, p. 268):

(...) se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder. A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder.

Na história da produção de imagens no cinema há uma narrativa quase sempre branca e higienizada, na qual a presença de alteridades – a exemplo das representadas pelas pessoas negras, indígenas, asiáticas e outras comunidades periféricas – é pouco retratada, ou retratada de forma estereotipada. Ressaltamos a necessidade de resistência a esses modos de produções hegemônicas ao pensarmos possibilidades para uma pedagogia do cinema:

Não importa o quanto o modo de endereçamento do filme tente construir uma posição fixa e coerente no interior do conhecimento, do gênero, da raça, da sexualidade, a partir da qual o filme “deve” ser lido: os espectadores reais sempre leram os filmes em direção contrária a seus modos de endereçamento, “respondendo” aos filmes a partir de lugares que são diferentes daqueles a partir dos quais o filme fala ao telespectador. (ELLSWORTH, 2001, p. 31)

Levando em consideração os escritos de Foucault, podemos pensar as relações entre os jogos de poder e o modo de endereçamento. Valendo do conceito de resistência, podemos nós espectadores/as também (des)construir determinados valores de modos de existência presentes nas imagens, o que é algo importante na medida em que há a possibilidade de fuga de um enredo que determinaria tipos de condutas ou modos de consumo. Exercer esse processo de resistência parece nem sempre ser algo simples, visto que as instituições de proliferação do poder agem em determinados momentos de formas muito sutis, impelindo seu real exercício. Ocupar-se do estudo das relações estéticas, da criação cinematográfica como pedagogia, implica percebê-las como construções políticas, e afirmar as potências do ato imaginativo. Dessa forma, como exercício de resistência de uma nova pedagogia da imagem, quando assistimos a um filme, devemos sempre estar atentos/as à pergunta desafiadora proposta por Ellsworth (2001, p. 26): “quem este filme pensa que você é ou quer que você seja?”.

Referências

- COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 23, p. 36-61, maio-ago. 2003.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomas Tadeu da Silva (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais** – Uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Política e Poética das Imagens: implicações para o campo da educação. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. (orgs.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: ED. UFJF, 2012, p. 11-19.
- FERRARI, Anderson. “Poeticamente silenciosa”: cinema e a formação ética-estética dos sujeitos. In: FERRARI, Anderson; Castro, Roney Polato de. (orgs.). **Política e poética das imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: ED. UFJF, 2012, p. 37-55.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **PerCursos**, v. 12, n. 1, p. 139-152, 2011.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve. Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol**, n. 5, p. 260-277, 2004.

FROM, John; MORRIS, Meaghan. Estudos culturais. In: DENZIN, Norman K.; YVONA, Lincoln L. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 315-336.

GOMES, Itania Maria Mota. **Gêneros televisivos e modos de endereçamento no telejornalismo**. Salvador: EDUFBA, 2011.

GOMES, Itania Maria Mota. Das utilidades do conceito de modo de endereçamento para análise do telejornalismo. In: DUARTE, Elizabeth Bastos; CASTRO, Maria Lília Dias de (Orgs.). **Televisão: entre o mercado e a academia**. Porto Alegre: Ed. Sulina, p. 107-123, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e Sexualidade. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 81-97, 2008.

MASCARELLO, Fernando. Os estudos culturais e a recepção cinematográfica: um mapeamento crítico. **Revista ECO-Pós**, v. 7, n. 2, p. 92-110, 2004.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. RJ: Beco do Azogue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. **Pedagogias do cinema: montagem**. Significação: Revista de Cultura Audiovisual, v. 44, n. 46, p. 15-28, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papirus, 2011.

TURNER, Graeme. Cultural studies and film. In: HILL, John; GIBSON, Pamela Church (Eds.). **Film studies: critical approaches**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 193-199.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. RJ: Paz e Terra, 1984.

Enviado em: 17/março/2019

Aprovado em: 30/abril/2019