



Caminho: do motivo visual para os motivos pedagógicos

Path: from the visual motif to the pedagogical motivations

Camino: del motivo visual a los motivos pedagógicos

Rosiane de Jesus Dourado¹

Colégio Pedro II; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Esse é um exame crítico sobre o motivo visual cinematográfico: caminho, em dois filmes, *Onde Fica a Casa de Meu Amigo?* (1987) e *Gosto de Cereja* (1997), do cineasta e fotógrafo iraniano, Abbas Kiarostami, estabelecendo suas relações com as práticas educativas e os possíveis conhecimentos formados com o cinema. O objetivo é discutir o aprendizado com a linguagem cinematográfica na escola através das relações pedagógicas entre adulto e criança, cinema, educação e imaginação. A análise dos filmes parte da leitura das críticas feitas por Ragel (2016), Bergala (2008) e Bernardet (2004) acerca da linguagem cinematográfica de Abbas Kiarostami, que desenvolveu uma poética artística e reflexiva sobre questões da vida. Outras produções audiovisuais e experiências educativas com o cinema são articuladas a teorias sobre infância, processos educativos e subjetividades. Este texto aponta para caminhos pedagógicos de aproximação entre adultos e crianças, professores e alunos, em relações pedagógicas de respeito às alteridades e especificidades.

Abstract

This is an critical analysis about path as a cinematic visual motif in two films by Abbas Kiarostami, *Where is the Friend's Home?* (1987) and *Taste of Cherry* (1997), establishing its by cinema. The objective is to discuss the learning informed by cinematic language in school through the pedagogical relations between adults and children, as well as cinema, education and imagination. The analysis starts from the critical studies made by Ragel (2016), Bergala (2008) and Bernardet (2004) on the cinematic language of Abbas Kiarostami, who developed a poetic language and reflection about life. Other audiovisual productions and educational experiences with cinema are connected with theories about childhood, educational processes, and subjectivities. This text aims at pedagogical paths of approach between adults and children, teachers and students in relations that respect otherness and special features.

Resumen

Este es un análisis crítico sobre el motivo visual cinematográfico del camino, en dos películas – *Onde Fica a Casa de Meu Amigo?* (1987) y *Gosto de Cereja* (1997), del cineasta

¹ Professora do Colégio Pedro II, campus Centro. Coordena o Núcleo de Pesquisa e Ensino em Audiovisual (NEPA) no campus Centro, do Colégio Pedro II. Integra o grupo de Pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) certificado pelo CNPq, na UNIRIO. Mestra em Design pela PUC-Rio e doutoranda em Educação pela UNIRIO.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4660-477X>

Email: rosidourado@cp2.g12.br

y fotógrafo iraní Abbas Kiarostami. Se busca establecer sus relaciones con las prácticas educativas y los posibles conocimientos que se constituyen con el cine. El objetivo es reflexionar sobre el aprendizaje a partir del lenguaje cinematográfico en la escuela a través de las relaciones pedagógicas entre el adulto y el niño, el cine, la educación y la imaginación. El análisis de las películas se inicia por una lectura de las reflexiones que hacen Ragel (2016), Bergala (2008) y Bernardet (2004) con respecto al lenguaje cinematográfico de Abbas Kiarostami, quien desarrolló una poética artística y reflexiva sobre temas de la vida. Otras producciones audiovisuales y experiencias educativas con el cine se articulan a las teorías sobre la niñez, los procesos educativos y las subjetividades. Este texto señala hacia caminos pedagógicos de acercamiento entre adultos y niños, profesores y alumnos, en relaciones pedagógicas de respeto a las alteridades y sus especificidades.

Palavras-chave: Motivo visual, Cinema, Educação, Infância.

Keywords: Visual motif, Cinema, Education, Childhood.

Palabras-clave: Motivo visual, Cine, Educación, Infancia.

Introdução

“quem não conhece a verdade, busca por ela e há muitas descobertas a serem feitas no caminho.” Jacques Rancière

Partimos da compreensão de que a análise de um motivo visual cinematográfico nasce em perceber, dentre outros aspectos, a prática fotográfica como construção da poética narrativa e visual de um filme.

Desse modo é que nos lançamos a investigar a construção técnica e poética artística do motivo visual: caminho. O que deflagrou o interesse pelo estudo desse motivo foi primeiramente a leitura da crítica feita por Ragel (2016), que em suas análises cita Bergala (2008). Ambos se dedicaram em estudar a obra e a linguagem cinematográfica de Abbas Kiarostami (1940-2016), cineasta e fotógrafo iraniano que desenvolveu uma linguagem cinematográfica poética e reflexiva sobre questões da vida. Portanto, primeiro conhecemos e imaginamos aspectos dos caminhos de Abbas Kiarostami pela visão crítica desses dois autores. Em seguida, fomos à experiência no lugar de espectador de dois filmes citados na análise de Ragel: *Onde Fica a Casa de Meu Amigo?* (1987) e *Gosto de Cereja* (1997). Até certa medida, buscamos encontrar algo do que foi visto e analisado tanto por Ragel quanto por Bergala, mas também fizemos um trajeto de leitura particular nesses filmes. No trajeto de análise, visitamos a leitura do estudo da linguagem cinematográfica de Kiarostami feito por Jean-Claude Bernardet (2004).

A análise crítica desses filmes motiva os comentários teóricos sobre dois problemas que podem comprometer o processo educacional, seja na escola ou em qualquer outro espaço educacional: o primeiro, a distância entre o mundo adulto e o infantil; o segundo, que está ligado ao primeiro, a pouca valoração da imaginação no processo de aprendizado. Sobre eles, lançamos o objetivo central de estabelecer pontos de contato com o processo do ensino-aprendizado na experiência do cinema nos espaços educacionais, tomando por metáfora nesse diálogo estético e pedagógico o motivo visual do caminho. Em seguida, comentamos alguns processos pedagógicos, criativos e práticos para contemplar as relações entre construções e visões sobre o cinema no âmbito educacional e a produção de conhecimentos e de subjetividades.

2 Notas sobre um motivo visual

Bergala (2008) evidencia no vocabulário estético de Kiarostami um efeito tabular, que consiste na redução do plano da cena a uma sensação de duas dimensões, comprimindo a profundidade da natureza ou neutralizando essa profundidade, o que, segundo ele, seria uma referência cultural às miniaturas persas. Segundo a análise crítica de Ragel (2016), Kiarostami trabalha uma fotografia paisagística, criando uma experiência nômade e uma estética fílmica suspensiva, tabular, sinuosa ou angular.

Ao assistirmos *Onde Fica a Casa de Meu Amigo?*, podemos perceber que há duas sequências de um único caminho em um mesmo ponto de vista, que são apresentados com sutis, mas importantes peculiaridades. Na primeira vez em que o caminho aparece, o percurso feito pelo personagem é solitário; na segunda vez, há uma necessária perseguição. Além de terem em comum o grafismo do percurso, que é angular, em segmentos de linhas retas que formam ângulos entre si, em ambas as sequências, o enquadramento é frontal e apresentam cenas em que o personagem principal, a criança, tem um objetivo (desejo) claro, porém seu destino se torna incerto, o caminho passa por essa experiência da incerteza do destino e pelo fluxo de ida e de volta. Tal qual a atividade pedagógica de planejar e replanejar aulas, atividades e projetos.

O que vemos como um ziguezaguear lúdico e complexo que constrói a interação da natureza à narrativa visual e expressiva do filme, para Ragel (2016) se define em uma dinâmica de transgressão criada por Kiarostami. Pensando sobre esse aspecto, reconhecemos que, em *Onde Fica a Casa de Meu Amigo?*, o motivo do caminho pode ser interpretado como também a trilha que leva o personagem a uma atitude de transgressão, pois, sem autorização da mãe, explora um espaço desconhecido e o mundo adulto, na maioria das vezes, displicente ou indiferente à sua presença. Percebemos ainda a transgressão na maneira como o caminho se torna um artifício de corte na sequência do ritmo da paisagem fotográfica, pois traz enquadramento e ritmo diferentes à narrativa, construída boa parte do tempo por uma sequência de planos fechados, próximos e de câmera baixa, no ponto de vista da criança. Essa sequência de planos fechados e de câmera baixa traz à luz a falta ou a demora de interlocução entre os adultos e a criança; somos levados a pensar que essa pouca atenção, displicência ou indiferença, em várias culturas, marcam o distanciamento nas relações entre adultos e crianças.

Jacques Rancière, em *O Mestre Ignorante* (2002), fala de uma *paixão pela desigualdade*, o desprezo pela diferença, em nossas sociedades. Segundo ele: “A paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio” (2002, p. 88). Talvez o distanciamento nas relações entre adultos e crianças, no âmbito familiar, no âmbito escolar e na sociedade como um todo, seja ainda a “preguiça” diante da tarefa de aproximação da lógica diferente de compreensão do mundo infantil, que não é totalmente estranha de fato a nós, pois já a vivenciamos. Porém, abdicamos dela no processo de crescimento e de racionalização das coisas e trânsitos da vida. Assim, o filme nos encaminha para a discussão pedagógica das tensões entre infância e mundo adulto, além de nos motivar a pensar sobre solidariedade e generosidade, condições que parecem estar mais naturalizadas na criança do que nos adultos do filme.

Avaliamos a distância entre infância e mundo adulto como um processo de distanciamento da imaginação como potência criadora e interpretativa de mundo, de realidade. Fresquet (2013), dialogando com autores como Agamben e Vigotsky,

avalia que os centros educativos tendem a restringir a imaginação dos estudantes às aulas de arte e lembra que o processo de separação entre realidade e fantasia é histórico. Se o cinema pode nos levar a pensar sobre realidade e imaginação, então, que busquemos filmes que contribuam para essa reflexão. No caso dos filmes de Kiarostami, além dos caminhos, há outros elementos formais na composição cênica-fotográfica desse cineasta, como, por exemplo, algum elemento visual que transforma o corpo de alguém, ocultando parte dele ou o colocando numa situação visual inusitada. Essas metamorfoses lançam a possibilidade pedagógica de apreensão de sentidos da realidade pela imaginação.

Já em *Gosto de Cereja*, somos levados a transitar pelos grafismos sinuosos dos caminhos. O destino novamente é incerto e o personagem principal também tem um objetivo (desejo) claro. Ao longo do caminho, vários outros personagens pegam carona e estabelecem diálogos com o condutor, a princípio despreziosos, mas nos quais são colocadas questões sobre a existência, a solidão e a felicidade. O caminho na paisagem passa a ser a experiência das reflexões sobre a vida, o fluxo contínuo que liga vida e morte. O desenho desse caminho não é angular, é sinuoso e por vezes é cortado, seguindo na sinuosidade, pela concavidade das montanhas. Há momentos em que o veículo que leva o personagem fica oculto, permanecendo a fala dos personagens audível, nosso olhar é conduzido de um plano alto, como se a lente da câmera fosse o nosso olhar condoreiro.

Ragel (2016) afirma que a essência poética de Kiarostami consiste em percorrer a natureza com atenção às suas formas, ou seja, ao seu desenho. De fato, isso pode ser constatado em *Gosto de Cereja*, pois o olhar do espectador é levado a percorrer a natureza ao mesmo tempo em que olha de longe vidas em trânsito. Mas, analisamos o distanciamento do plano como um movimento que possibilita também uma aproximação das psiques dos personagens. É nesse ponto que voltamos à questão da transgressão. Passamos a entender essa escolha fílmica como também uma transgressão do uso mais tradicional dos enquadramentos. Geralmente, quando a intenção é mostrar a expressividade emocional do indivíduo, o *close* ou a câmera fechada definem o enquadramento da cena. Esse recurso é também facilmente apreendido e apropriado pelos alunos, seja na fotografia ou na produção audiovisual. O que Kiarostami nos sugere é que o plano geral em certas combinações com outros elementos também pode ser caminho para mergulhar no plano do pensamento e da subjetividade particular humana, aproximando percepções e afetos. Dialogicamente à noção de “partilha do sensível”, Rancière (2015), os caminhos de Kiarostami podem ser experiências de partilhas de espaços ilimitados e tempos suspensos, se pensarmos que através deles compartilhamos o comum das inquietações e dúvidas sobre a vida. Na experiência sensível dos personagens, nos deparamos com a busca, a frustração e a solidão.

Os caminhos em trânsito do cineasta Kiarostami se diferenciam da ação de “flanar”, na emblemática relação do indivíduo moderno, nos fins do séc. XIX e início do séc. XX, com o espaço urbano, com a vida moderna – o *flâneur*, narrado e celebrado em prosa tanto por Charles Baudelaire quanto por João do Rio.

Atrás das vidraças de um café, um convalescente, contemplando com prazer a multidão, mistura-se mentalmente a todos os pensamentos que se agitam à sua volta. Resgatado a pouco das sombras da morte, ele aspira com deleite todos os indícios e eflúvios da vida; como estava prestes a tudo esquecer, lembra-se e quer ardentemente lembrar-se de tudo. Finalmente, precipita-se no meio da multidão à procura de um desconhecido cuja fisionomia, apenas

vislumbrada, fascinou-o num relance. A curiosidade transformou-se numa paixão fatal, irresistível! (BAUDELAIRE, 1996, p.17).

O balão que sobe ao meio-dia no Castelo, sobe para seu prazer; as bandas de música tocam nas praças para alegrá-lo; se num beco perdido há uma serenata com violões chorosos, a serenata e os violões estão ali para diverti-lo. E de tanto ver o que os outros quase não podem entrever, o *flaneur* reflete. (DO RIO, 2008, p.24).

Enquanto que para esses indivíduos o transitar no meio, externo, público, gera estímulos, sensações e reflexões, um diálogo de fora para dentro; o transitar dos indivíduos em trânsito do filme de Kiarostami, pelos amplos caminhos, mais parece o movimento de um diálogo do interior para fora, para a amplidão da paisagem-mundo, assemelhando-se ao desejo romântico de religamento do ser humano com a natureza. E, nesse sentido, entendemos que o modo como o cineasta iraniano conduz os caminhos transita entre as categorias do “pitoresco” e do “sublime”, sendo essa última mais potente na trajetória fílmica dele. Ou seja, o motivo visual caminho tem nessa filmografia não apenas o poder de proporcionar aos olhos do espectador o deleite com a paisagem, com a beleza natural, em nível de contemplação (pitoresco), mas tem a força de fazer pulsar incertezas, o sensível no inteligível, o atípico, o inusitado no cotidiano (sublime).

Percorrendo os caminhos da paisagem de *Gosto de Cereja*, o plano geral das linhas sinuosas e o trajeto do carro fazem com que a suspensão da imagem do personagem potencialize a sua fala. Ficamos como em um jogo de autorama, acompanhando o trajeto sem, contudo, enxergar todo o limite do caminho.

O carro, aliás, é analisado por Bernardet (2004) como um lugar/locação de múltiplos sentidos e usos nos filmes de Kiarostami, nos quais ele tanto pode ser essencialmente utilitário, de levar as pessoas de um lugar a outro, como se tornar elemento estrutural da narrativa ou do caminho.

Polaris (2014) é um vídeo produzido pelo coletivo de artistas cubanos Los Carpinteros. Nele, o caminho é o trajeto de um homem que vai e volta para pegar coisas que estão dentro de um carro e levá-las até uma casa. O problema é que o trajeto que faz é longo e difícil devido à colina repleta de densa neve. A distância vai se tornando cada vez maior, devido ao cansaço e a um machucado, que acontece durante a tarefa de ir e vir. A ação repetitiva no caminho é feita para parecer (e é, de fato) penosa. O homem carrega debaixo para cima da colina objetos em sacos plásticos pretos. Fatos inesperados alongam o tempo e dificultam a tarefa. Trata-se de uma videoarte, porém, percebemos um ponto de contato com os caminhos cinematográficos de Kiarostami: o princípio da incerteza.

Bernardet (2004) verifica esse princípio nos dois filmes aqui já citados e em outro do mesmo cineasta, *Vida e nada mais* (1990), no qual o trajeto feito pelo carro é interrompido pelo fato de o carro morrer no ponto mais alto do terreno e descer até o ponto de partida, obrigando o motorista a refazer o trajeto. Mesmo que o inesperado seja solucionado por outro personagem que chega e oferece ajuda, compreendemos que a incerteza, no fim, acaba gerando encontros, e que *Polaris* experimenta também dessa incerteza, no sentido de não informar tudo ao público, pois não informa logo de início a finalidade da tarefa, deixa que o público se relacione com o vídeo pela incerteza e pela expectativa em saber se o homem vai conseguir carregar tudo o que retira do carro até a casa no alto da colina. O homem finaliza a tarefa e o resultado da sua ação não é exibido em imagens diretas, mas pelo som dos objetos, que antes carregou, que ecoa pela paisagem em neve.

3 Caminhos pedagógicos com o cinema na educação

Falamos do motivo visual: caminho, como forma expressiva, meio de compreensão e de questionamento da realidade em uma perspectiva em que o pensar sobre o real é combinado à experiência sensível da imaginação. No entanto, foram aqui citados dois problemas que podem comprometer o processo educacional, seja o escolar ou outro: o primeiro, a distância entre o mundo adulto e o infantil; o segundo, que está ligado ao primeiro, a pouca valoração da imaginação no processo de aprendizado. É sobre eles que agora nos dedicamos, procurando estabelecer pontos de contato entre o processo do ensino-aprendizado na experiência do cinema, tomando por canal de comunicação o cinema e o motivo visual do caminho.

Uma das importâncias das teorias de Vygotsky para a educação justamente está no estudo da infância, ou seja, em seus estudos, essa fase é o ponto de partida para buscar compreender o desenvolvimento psicológico das pessoas. Como, para esse teórico, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos interligados, quando uma pessoa aprende no seu contexto social específico de vivência, ela está se desenvolvendo. Por isso, Vygotsky (2007, p. 100) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Nessa perspectiva, a distância ou proximidade entre o mundo adulto e o infantil se dá também em função das relações de sociabilidade. Então, podemos pensar que os diálogos entre crianças e adultos e os diálogos entre as próprias crianças precisam, além do compartilhamento e da transmissão dos códigos sociais e simbólicos, que essa troca seja feita de maneira a deixar a criança não apenas se apropriar dos códigos existentes, mas que crie e compartilhe seus próprios códigos.

Entre os curtas dos irmãos Lumière, há alguns que mostram ações do cotidiano familiar. São ações que nos chamam a atenção para aspectos cruciais e sensíveis da infância em seu momento de aprendizado e contatos experimentais com o mundo e com o social. Nesses curtas, vemos cenas de refeição em família, brincadeiras e desentendimentos entre as crianças, interações com os animais de estimação. Particularmente em um deles, uma criança atravessa um caminho, a mulher que lhe acompanha a deixa caminhar sozinha, evitando segurá-la pela mão e a observa de perto, até que ela chega próximo de onde se encontra um brinquedo, jogado no chão; mesmo que a criança tombe ao final do trajeto, ela cumpre satisfatoriamente a tarefa de dar seus primeiros passos com certa autonomia. Esses minutos filmados pelos irmãos Lumière são genuinamente parte dos primórdios do cinema e mostram em curto tempo o que ainda é uma questão na sociedade, e que, comumente, fica limitada nos processos de ensino-aprendizagem na escola: a necessidade do espaço para que a criança seja criança e que seja protagonista das suas descobertas.

Para esse ponto do trajeto, consideramos as possibilidades na relação pedagógica e estética entre cinema e escola, citando Bergala (2006), cineasta, professor e pesquisador, que desenvolve na teoria e na prática o que chama de “hipótese-cinema”, no livro *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, em que apresenta a hipótese-cinema, relatando e analisando a experiência com o cinema nas escolas e fora delas durante o projeto *A Missão (2000-2005)*, coordenado por Jack Lang (Ministério da Educação) e Catherine Tasca (Ministério da Cultura). Esse livro tornou-se obra de referência para estudos e projetos que tratam do cinema como arte no espaço escolar e em outros

espaços educativos. No seguinte trecho, Bergala avalia a mediação entre adulto e criança no aprendizado e o fazer / experimentar cinema:

Quando acompanhado de um adulto que respeita a emoção da criança, o ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma “primeira vez” levada a sério, tomada como uma experiência inaugural decisiva. (BERGALA, 2006, p. 210)

Nesse trecho, compreendemos a atenção de Bergala à relação entre adulto e criança, ao necessário respeito do adulto às alteridades e à capacidade de produção de cultura e de arte pela criança.

No Brasil, mudanças na legislação assim como estudos voltados para a compreensão do desenvolvimento e do aprendizado das crianças vieram a colaborar para que ambientes escolares buscassem estar mais preparados, a fim de oferecerem ambientes mais acolhedores para o desenvolvimento intelectual e cultural das crianças, respeitando suas especificidades, segundo Ponte, Mendes e Laurindo (2017). Vertentes da educação infantil defendem a relação adulto/criança não só da perspectiva do adulto como também da perspectiva da criança. Ora, a experiência com o cinema na escola pode também trazer essa possibilidade de mudança de paradigma? Pensando nos filmes aqui analisados, podemos pensar que a criação estética ganha força quando ultrapassa o senso comum, mostra o inesperado. Isso acontece, por exemplo, quando parte do dispositivo da filmagem, como a câmera, é pensado para colocar o público em outra perspectiva, como a câmera baixa em *Onde Fica a Casa de Meu Amigo?*, o que nos coloca na perspectiva do olhar da criança. Deixar o olhar da criança livre para selecionar e lhe dar substrato para, mais do que ampliar suas escolhas, orientar estética e artisticamente essas escolhas, pode ser um valioso caminho pedagógico a ser trilhado.

Outra questão ou problema no processo de aprendizado é a pouca valoração da imaginação, e quanto maior o nível de complexidade e de quantidade de conteúdos programáticos escolares, menor espaço é deixado para a manifestação e o uso cognitivo da imaginação. Até mesmo em disciplinas em que a imaginação tende a ter mais possibilidades de operar no processo de conhecimento e sensibilização estética como a de Artes Visuais, dependendo dos encaminhamentos e das escolhas das propostas pedagógicas, o terreno pode ainda pouco abrigar o uso inteligente e genuíno da imaginação.

Bernardet (2004) valoriza a obra cinematográfica que tem *estética relacional*, ou seja, a estética que privilegia a capacidade sensível-intelectual do espectador. O filme pode traçar enredo ou outros elementos inacabados, ou seja, sem fechamento ou clareza, oferecendo várias interpretações possíveis. Como na filmografia de Kiarostami, essa é uma abertura para o imaginário, segundo palavras do próprio cineasta. Mas, para tal, é preciso romper com o tempo das narrativas tradicionais e operar com o que Bernardet chama de desinformação, ou seja, a falta de explicações, de objetivos, por exemplo. O conceito de obra aberta ou o de obra em processo (*work in process; work in progress*) nas artes contemporâneas dialogam com a mesma necessidade de abertura para a construção estética relacional com o espectador/público.

O espectador do cinema na escola ou fora dela inserido num contexto de educação do olhar, de desenvolvimento da percepção estética e da ação criativa

tem maior possibilidade de imaginar, então, as propostas pedagógicas com cinema precisam visar a isso. O espectador, seja criança ou adulto, também pode ser convidado a fazer essas operações cognitivas e simbólicas pela própria obra cinematográfica através de seus dispositivos e motivos visuais.

3.1 Os processos com o cinema na educação

Processos criativos e poéticos bem realizados podem se tornar referências potentes e inspiradoras. Um dos exemplos recentes mais referenciados é o da professora Nuria Aidelman Feldman (professora na *Universitat Pompeu Fabra* – UPF – e programadora dos eventos de cinema do Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona, CCB, entre 2003 e 2011). Nuria também desenvolveu projeto com crianças e adolescentes a partir de *Correspondance*, projeto de filmes-carta entre os cineastas Abbas Kiarostami e Victor Erici, projeto idealizado por Bergala e Jordi Balló e realizado entre 2005 e 2007. Numa pequena mostra dos exercícios criativos de *storyboard* realizados pelos jovens e crianças a partir de fotogramas dos filmes de Abbas e de Victor, é possível perceber como a imaginação gerou diversos caminhos de interpretação e de narrativas, mesmo quando os fotogramas eram os mesmos. A apropriação das imagens e a liberdade criativa fizeram aflorar vários mecanismos cognitivos para os quais a imaginação foi a principal guia, guardado o frescor da espontaneidade dos primeiros contatos com aquelas filmografias.

Trabalhar com o cinema na escola consiste em dar espaço para as alteridades e educar o olhar, oferecendo lugares para que esse olhar seja ampliado e transite tanto pela contemplação quanto pela ótica analítica, crítica. Esse exercício constante do olhar (ou ainda do ouvir sensivelmente, no caso dos cegos) será capaz de promover um processo de ampliação para um nível cada vez mais qualitativo da percepção e da vivência em sociedade desses jovens? Nós não temos de antemão nenhuma certeza, podemos, no entanto, desenvolver hipóteses. Afinal, o processo pedagógico, seja a partir de qualquer meio expressivo e de conhecimento, recursos e dispositivos tecnológicos, além de precisar de planejamento, análise e replanejamento, precisa de tempo.

No Brasil, crescem as experiências com audiovisual nas escolas e nas Universidades. No caso do cinema, há algumas perspectivas de abordagens que tendem a estabelecer novos paradigmas para as práticas e o ensino do e com o cinema na educação, sendo as principais: o cinema como caminho para experiências culturais e o cinema como arte, sem distinção de valor em relação a outras artes. Nessas perspectivas, o cinema, então, passa também a ser meio de integrar a cultura audiovisual nos processos educativos. Crescem ainda as discussões e os estudos sobre o papel do cinema e de outros meios audiovisuais na escola, assim como sobre o papel dos professores nesses processos educativos. Dessa maneira, passam a serem sinalizados e analisados alguns problemas e equívocos. Cláudia Mogadouro (2017, online), professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e coordenadora do Cineduc SP, do Grupo Cinema Paradiso, alerta sobre o reforço à ideia de cinema como apenas entretenimento em algumas sessões escolares, sem que haja espaço para reflexão sobre o que é visto. Os debates após as sessões são importantes, pois as sessões escolares precisam ser “uma experiência significativa e tão prazerosa quanto todas as aulas, promovendo reflexão e produção de conhecimento.” É importante também ponderar que esses debates precisam priorizar o diálogo horizontal entre alunos, professores e, quando houver, convidados.

Já a professora Lígia de Assis Monteiro Fontana (2017, online), pedagoga e especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, considera que, na prática educativa com audiovisual (dentre os quais cinema e vídeo), “o docente, por sua vez, desenvolve o papel de mediador e instigador de descobertas, desafios e conhecimentos”, com a intenção de apresentar aos alunos novas percepções sobre o mundo e possibilidades de aprendizado guiadas pela criatividade e pela imaginação, já que...

“os personagens são da cor que quiserem, o mundo é mágico e às vezes surreal. Nesse papel de mediador, o educador se torna um sinalizador de possibilidades, encaminhando os estudantes para o mundo da criação, produção e imaginação”.

É comum que o cinema na escola esbarre em culturas e estruturas curriculares ainda hierarquizadas das disciplinas, fundamentalmente conteudistas e de conhecimentos segmentados, em que há as separações entre os campos do sensível e do inteligível, entre o pensamento e a imaginação, entre a experimentação artística e a construção de conhecimento; com horários pouco flexíveis para projetos e atividades que não se adaptam a esses limites e essas estruturas mais rígidas. Nessa outra dinâmica, são geradas necessidades de rearranjos dos tempos, dos espaços e de mudanças nas comunicações e nas relações pedagógicas. Professores, diretamente envolvidos nos projetos ou atividades com cinema, e a escola precisam estar realmente dispostos a repensar suas práticas, a considerar as especificidades dos meios audiovisuais, apropriarem-se de suas potências expressivas e linguagens, fazendo com que das novas práticas surjam caminhos de mudança dos aspectos que produzem enrijecimentos estruturais e educacionais.

Entendemos que os processos educativos com o cinema e com qualquer outro meio audiovisual se entrelaçam, ou melhor, fazem correspondências com os processos subjetivos. Esses pensados nos âmbitos individuais, coletivos e institucionais, numa aproximação ao pensamento do filósofo francês Felix Guattari (1992), é que nos conduz para a compreensão da subjetividade nas instâncias individuais, coletivas e institucionais, dentro de um contexto histórico-político-cultural. Ou seja, há o entendimento de que a subjetividade não é natural, mas sim uma produção, um processo relacional com o meio, dos aspectos próprios dos indivíduos e das suas relações com as coisas do mundo contemporâneo. Segundo Guattari (1992, p.33), a “única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo”. A partir do entendimento de que a subjetividade é produzida a cada momento, podemos procurar estabelecer novas possibilidades de vivência, de coexistência e de cotidiano, ou seja, novas relações internas e externas com o mundo em que vivemos. O cinema na educação pode ser e vem sendo um caminho escolhido para essas novas possibilidades. Alguns projetos com cinema visam analisar as relações dessas subjetividades construídas, como o caso do projeto de extensão “Cinema, Subjetividade e Sociedade: a sétima arte na produção de saberes”, do campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo, no qual o cinema é entendido como “importante dispositivo que pode propiciar o questionamento de concepções que o sujeito tenha de si e de seu meio sociocultural e político”. Através de várias técnicas como: construção participativa de estratégias de ensino, pesquisa e extensão, de natureza qualitativa; pesquisa filmográfica;

exibição de filmes e realização de debates com convidados; produção de material audiovisual; professores, alunos e outros agentes dialogaram sobre questões sociais. Para os professores-pesquisadores desse projeto, Martins, Imbrizi e Garcia (2017, p. 78), a experiência mostrou a abertura de espaço para pensar:

“o potencial do cinema em favorecer tanto o aprofundamento quanto a proposição de novas formas de questionamento que perpassam as diversas áreas do conhecimento relativas à cultura, permitindo indagar sobre os múltiplos aspectos relacionados à constituição das subjetividades no contemporâneo”.

Considerações Finais

Nessa trajetória dissertativa, a análise dos aspectos estéticos, simbólicos e discursivos de dispositivos do cinema serviu para brevemente apontar caminhos pedagógicos de aproximação entre adultos e crianças, em relações pedagógicas de respeito às alteridades e especificidades. Buscamos mostrar como o cinema na escola se desdobra na compreensão de valores estéticos, artísticos e sociais. Entendemos o quanto é de extrema importância, antes mesmo das ações com os alunos, escolher o como compreender o cinema, com suas técnicas, seus dispositivos e suas potências poéticas e artísticas peculiares. Essa compreensão considera as construções artísticas e técnicas das linguagens e os processos de produção de imagens e de representações, evitando o olhar meramente instrumental sobre o cinema nos espaços educacionais.

Consideramos que existem sempre dúvidas em relação aos processos e práticas pedagógicas mais apropriadas para iniciar crianças, ou mesmo jovens e adultos, no contato mais imersivo e no exercício de apropriação da linguagem estética e artística cinematográfica. Mas, as aproximações sensíveis das produções dos cineastas, o conhecimento de textos de pesquisadores, de cineastas-professores, que realizam diálogo entre cinema e educação, e as experiências de fazer cinema nas escolas, nas universidades, parecem ser um caminho em que podemos chegar a algumas certezas, ou melhor, em experiências significativas para todos os participantes. No processo educativo com o cinema, temos o cinema como deflagrador de novas percepções e questionamentos de mundo; o cinema como criação de arte, de conhecimentos e de subjetividades; mas, assumimos que, nesse processo, as incertezas fazem parte do nosso trajeto, assim como estão presentes em alguns dos filmes analisados.

Os trajetos podem ter vários formatos. O que compreendemos no momento é que as escolhas têm fortes implicações no processo, sendo assim, pensamos que, desde o início, elas precisam ser pensadas pelos adultos para e com as crianças e jovens. Se, na tecnologia das comunicações online, “compartilhar” é verbo sempre presente, nos espaços educacionais, o mesmo verbo precisa ser tomado tanto como ação de democratização do saber como de criação de espaços para despertar ou deflagrar caminhos de alteridade e de imaginação ativa. Nos processos educativos com o cinema não existe o caminho, existem possibilidades de caminhos, e o que nos parece é que os mais desafiadores e prazerosos são aqueles em que os percursos são construídos na parceria professores-alunos e outros agentes que estejam envolvidos nesses processos.

Referências

- BAUDELAIRE, C. O pintor da vida moderna. In: COELHO, T. (Org.). **Sobre a modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.
- BERNARDET, Jean-Claude. **Caminhos de Kiarostami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DO RIO, J. **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, edição de bolso, 2008.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GOSTO de Cereja. Direção: Abbas Kiarostami. Produção: Abbas Kiarostami Productions, CiBy 2000: Kanum, Irã, 1997. 1 DVD (95 min.). Título original: Tam-e Gilas.
- GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, F. Da produção de Subjetividade. In: PARENTE, A. (Org.). **Imagem-Máquina**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. p. 177-191.
- LUMIÈRE! – A aventura começa. Direção: Thierry Frémaux. Produção: Thierry Frémaux, Bertrand Tavernier. França, 2017. 1 DVD (90min.). Título original: Lumière! - L'aventure commence.
- MARTINS, E.; IMBRIZI, J.; GARCIA., M. L. Cinema, subjetividade e sociedade: a sétima arte na produção de saberes. Uma experiência de extensão na Universidade Federal de São Paulo. **Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 75-86, jan/jun. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/13957/10274>>. Acesso em: 1 maio 2018.
- MOGADOURO, C.; FONTANA, L. A . M. **O audiovisual na educação**. 2017. Disponível em <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/10648_O+AUDIOVISUAL+NA+EDUCACAO>. Acesso em: 17 mai. 2019.
- ONDE fica a casa de meu amigo. Direção: Abbas Kiarostami. Produção: Ali-RezaZarrin. Kanum, Irã, 1987. 1 DVD (87min.). Título original: Khane-ye Doust Kodjast?
- POLARIS. Direção: Los Carpinteros. Produção: Los Carpinteros. Madri, Espanha, 2014. Monocanal, color, áudio stereo (10 min.).

PONTE, A.; MENDES, C.; LAURINDO, M. **A distância adulto/criança e seus reflexos no processo educacional**. Faculdade de Educação, UFG, Goiás, s.d. Disponível em <<https://grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR23.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

RAGEL, P. El Camino: caligrafia caminal. In: BALLÓ, J.; BERGALA, A (eds.). **Motivos Visuales Del Cine**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016. p. 44-49.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2015.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução de Liliam do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Enviado em: 03/junho/2018 | Aprovado em: 29/abril/2019 | *Ahead of print* em: 24/setembro/2019